

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت

سال ۵، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۹

بنا به نامه شماره ۳/۱۸/۱۲۰۲۵۲ مورخه ۱۳۹۶/۰۶/۰۶ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، این دوفصلنامه از شماره بهار و تابستان ۱۳۹۶ دارای اعتبار علمی - پژوهشی است.

یادآوری: این شماره در بهمن ماه ۱۳۹۹ منتشر گردیده است.



دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۵، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۹

نشریه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

شماره مجوز وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: ۲۳۲۴۷ مورخه ۱۳۹۶/۷/۱۰

شماره مجوز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری: نامه شماره ۳/۱۸/۱۲۰۲۵۲ مورخه ۱۳۹۶/۰۶/۰۶

شاپا: ۲۵۳۸-۲۸۰۲

صاحب امتیاز: انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مدیرمسئول: دکتر محسن ایمانی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

سردبیر: دکتر خسرو باقری نوعپرست (استاد دانشگاه تهران)

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)

ویراستار: دکتر رضا محمدی چاپکی

بازبینی و صفحه‌آرایی: دکتر مجتبی همتی فر و سحر موسی‌وند

مدیر اجرایی: فهیمه نظام‌الاسلامی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

اعضای هیات تحریریه (به ترتیب الفبا):

دکتر خسرو باقری نوعپرست (استاد دانشگاه تهران)	دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)
دکتر محمدرضا شرفی جم (دانشیار دانشگاه تهران)	دکتر سید مهدی سجادی (استاد دانشگاه تربیت مدرس)
دکتر علیرضا صادق‌زاده قمصری (استادیار دانشگاه تربیت مدرس)	دکتر بختیار شعبانی ورکی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر سعید ضرغامی همراه (دانشیار دانشگاه خوارزمی)	دکتر مسعود صفایی‌مقدم (استاد دانشگاه شهید چمران اهواز)
دکتر سید منصور مرعشی (دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز)	دکتر یحیی قائدی (دانشیار دانشگاه خوارزمی)
دکتر محمدحسن میرزامحمدی (دانشیار دانشگاه شاهد)	دکتر اکبر رهنما (دانشیار دانشگاه شاهد)

نشانی: بزرگراه شهید چمران، خیابان جلال آل احمد، مقابل کوی نصر، خیابان دکتر کاردان، دانشکده روانشناسی و

علوم تربیتی دانشگاه تهران، کدپستی: ۱۴۵۵۹۸۳۸۶۱

نمبر: ۰۲۱ - ۸۸۹۲۸۵۲۱

نشانی پایگاه اینترنتی: <http://pesi.saminattech.ir>

پست الکترونیکی: pesi.anjoman@gmail.com

درباره‌ی نشریه

الف) اهداف

فراهم آوردن روشن‌بینی در باب فلسفه نظری تعلیم و تربیت
انتشار دیدگاه‌های فلسفی در حوزه نظر و عمل تعلیم و تربیت
انتشار نتایج پژوهش‌های فلسفی، تاریخی درباره‌ی تعلیم و تربیت ایران و جهان

ب) محورهای تخصصی

پژوهش‌های فلسفی در:

تاریخ و ماهیت رشته فلسفه تعلیم و تربیت
مکاتب و رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت قدیم و جدید
تاریخ اندیشه و عمل تربیتی (سیاست‌ها، برنامه‌ها، اقدامات و...)
مفاهیم، گزاره‌ها و نظریه‌های تربیتی
آراء مربیان و فیلسوفان تربیتی
روش‌شناسی پژوهش‌های تربیتی
انواع تربیت
مسائل تعلیم و تربیت ایران و جهان
برنامه‌درسی و آموزش در رشته‌های گوناگون^۱

ج) انواع مقالات:

مقالات برآمده از پژوهش‌های اصیل در موضوعات فلسفه تعلیم و تربیت
مقالات مروری شامل مرور و تنظیم مطالعات انجام شده در مباحث فلسفه تعلیم و تربیت

راهنمای نویسندگان و پذیرش مقاله

از نویسندگان محترم تقاضا می‌شود در تدوین و ارسال مقاله نکات زیر را به دقت در نظر داشته باشند؛ مقاله فقط در صورتی که از این ویژگی‌ها برخوردار باشد بررسی خواهد شد:
دارای «عنوان، چکیده‌ی فارسی، کلیدواژه‌ها، مقدمه، ساختار اصلی، نتیجه، فهرست منابع و چکیده‌ی انگلیسی» باشد.

^۱ محورهای جزئی‌تر در پایگاه اطلاع‌رسانی نشریه در دسترس است.

حاصل پژوهشی بدیع باشد، قبلاً منتشر نشده باشد و نویسنده متعهد به نشر آن در جای دیگری نباشد، همچنین هم‌زمان به مجلات دیگر ارسال نشده باشد.

حجم مقاله از ۲۰ صفحه (۷۰۰۰ کلمه) بیشتر نباشد.

چکیده‌ی فارسی و انگلیسی ۲۵۰-۳۰۰ کلمه باشد.

طبق الگوی موجود در سایت انجمن بارگذاری شود. در محیط Word، با تعداد ۷۰۰۰ کلمه با اندازه فونت ۱۴ و رسم‌الخط BZar تایپ شود. چکیده، پانویس و منابع با همان قلم و اندازه‌ی ۱۱ باشد. رسم‌الخط انگلیسی Times New Roman و اندازه فونت ۱۱ باشد.

ارجاعات درون متن، ارجاعات توضیحی و فهرست منابع مطابق با فرمت APA نسخه ۶ تنظیم شود. راهنمای استناددهی مربوطه در تارنمای نشریه در دسترس نویسندگان محترم قرار گرفته است.

مقاله بدون نام نویسنده/گان به دبیرخانه مجله ارسال شود.

نویسنده/گان لازم است در فایل‌ی جداگانه عنوان مقاله، ذکر کامل نام و نام خانوادگی، رتبه‌ی علمی، آدرس، شماره‌ی تلفن و نشانی الکترونیکی خود را به دبیرخانه مجله ارسال کنند. قبل از ارسال مقاله لازم است نویسنده/گان تعهدنامه رعایت موازین اخلاقی پژوهش را به صورت الکترونیکی امضا نمایند.

چنانچه مقاله‌ای چند نویسنده داشته باشد، ارائه‌ی مقاله و تمام مکاتبات و مسئولیت مقاله با نویسنده‌ی مسئول است. درج نشانی الکترونیک در پایین صفحه‌ی اصلی مقاله فقط به نویسنده‌ی مسئول اختصاص دارد. در مقالات مستخرج از پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری، استاد راهنما نویسنده مسئول مقاله خواهد بود.

ترتیب درج مقالات در مجله با تشخیص سردبیر و با نظر به محتوای مقاله انجام می‌شود. مسئولیت صحت یا سقم مطالب مقاله از جهت علمی و حقوقی به عهده‌ی نویسنده است. حق رد یا قبول و نیز ویراستاری مقاله برای مجله محفوظ است و مقاله‌های دریافتی بازگردانده نخواهند شد.

تأیید نهایی مقاله برای چاپ در مجله با هیئت تحریریه‌ی مجله است.

نقل و اقتباس از مقاله‌های مجله با ذکر مأخذ آزاد است.

فهرست مطالب

۳	سخن سردبیر دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)
۵	تأملی بر مضامین انتقادی در باب تعلیم و تربیت هگلی با نظر به پدیدارشناسی روح..... سعید آزادمنش، خسرو باقری نوع‌پرست، میثم سفیدخوش
۲۹	تبیین و نقد انگاره‌های کودکی در سند برنامه پیشدبستانی ایران..... زرگس سادات سجادیه، رضوان اسامی، ابراهیم طلائی
۵۵	الگوی تربیت اخلاقی و وظیفه‌گرا با تأکید بر رفتارهای نامطلوب در دیدگاه کانت (الگوی پیشگیرانه)..... شهناز شهریاری نیسیانی، رضاعلی نوروزی
۸۵	مطالعه تطبیقی استعاره تربیتی سفر در عرفان اسلامی و عرفان اومانیستی..... رضا محمدی چابکی، فاطمه وجدانی، فاطمه سادات بیطرفان
۱۰۹	خوانش چارلز تیلور از اصیل بودن و طرحی از دلالت‌های آن در تعریف معلم اصیل..... مصطفی مرادی
۱۳۱	خودشناسی در نظریه حیات معقول علامه جعفری و دلالت‌های آن در تعیین عوامل، مراحل و اهداف تربیت..... هدایت سیاووشی، ابوالفضل غفاری، حسین باغکلی، سیدجواد قندیلی
۱۵۷	معرفی کتاب: مرجع آموزش فناوری (HANDBOOK OF TECHNOLOGY EDUCATION)..... دکتر سعید ضرغامی همراه
۱۶۷	چکیده‌های انگلیسی.....

سخن سردبیر

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

در تربیت نوعی ویژگی متناقض‌نما وجود دارد. از سویی، تربیت مستلزم افکندن طرح‌های فرهنگی و اجتماعی بر جسم و جان کودک است تا جایی که برخی تربیت را چیزی جز فرهنگی شدن تلقی نمی‌کنند. از سوی دیگر، تربیت مستلزم دست یافتن فرد به آزادی و رها شدن از قید و بندهای محدود کننده حرکت وی است؛ خواه این قید و بندها اموری زیستی و غریزی یا اموری اجتماعی و فرهنگی باشند. به هر روی، فرهنگ‌های اجتماعی هم دارای محدودیت‌های خود هستند و هنگامی که کودک به موجودی فرهنگی بدل می‌شود، آن محدودیت‌ها را نیز بر خود می‌پذیرد و در قید و بندی گرفتار می‌شود یعنی هم قوت‌ها و هم ضعف‌های فرهنگ خود را به دوش می‌گیرد. به این ترتیب است که این دو جنبه موجود در جریان تربیت، در آن ویژگی متناقض‌نمایی را ایجاد می‌کنند. حل این تعارض، در گرو آن است که سرانجام سویی آزادی غلبه کند و فرد در جریان یک تربیت مناسب، قابلیت را کسب کند که برحسب آن بتواند از محدودیت‌های اجتناب‌ناپذیر فرآیند اولیه تربیت رها شود.

در این شماره مجله، رگه‌ی آزادی در امر تربیت، در همه‌ی مقالات آن به نحوی به چشم می‌خورد. در مقاله نخست، پدیدارشناسی هگلی زمینه سخن گفتن از تربیت قرار گرفته است. آزادی در پدیدارشناسی هگلی همچون ثمره‌ای است که در فرآیند تحول پدیدارشناسانه تربیت، انتظار رخ نمودن آن می‌رود، چنان‌که اگر این جلوه در فرآیند تربیت پدیدار نشود، نمی‌توان از آن به منزله‌ی تربیت سخن گفت. هر چند در دیدگاه هگل، همواره تعارض میان ضرورت و آزادی همچون چالشی برای این دیدگاه مطرح بوده اما کوشش هگل مصروف آن شده است که آزادی با ضرورت سازگار آید و محصول نهایی آزادی باشد.

مقاله دوم اختصاص به بررسی انگاره‌های کودکی در سند برنامه پیش‌دبستانی ایران یافته است. در این مقاله نیز انگاره‌های مفروض در سند مذکور از منظر امکان فراهم آوردن آزادی برای فرد در روند تربیت مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. انگاره‌هایی که کودک را چون موم نرم در اختیار فرهنگ و حاملان آن یعنی والدین و معلمان در نظر می‌آورند، مورد انتقاد قرار گرفته و جستجوی انگاره‌هایی که با عاملیت و خلاقیت انسان هماهنگ باشند، مورد توصیه و تأکید قرار گرفته‌اند.

مقاله سوم به دیدگاه تربیتی کانت ناظر است. فرجام تربیت از نظر این فیلسوف، دست یافتن فرد به استقلال و آزادی است. این مقاله در جستجوی آن است که دیدگاه

پیشگیرانه‌ی کانت را در دوران کودکی مورد کاوش قرار دهد و نشان دهد که با اتخاذ چه تدابیری می‌توان زمینه‌های منفی را در دوران کودکی مهار کرد و زمینه‌های مثبت را فراهم آورد به گونه‌ای که در نهایت، امکان تحقق استقلال و آزادی فرجامین مهیا شده باشد.

مقاله چهارم بررسی استعاره تربیت را، به صورت تطبیقی در عرفان اسلامی و عرفان اومانیستی در کانون توجه قرار داده است. استعاره‌ی مورد نظر در این بررسی برای تربیت، سفر و سلوک است. آدمی در جریان تربیت، برحسب این استعاره، چون مسافری است که به سوی غایتی ره می‌سپارد. به رغم تفاوت‌هایی که میان دو جریان عرفانی مذکور یافت شده، این اشتراک نیز میان آنها مطرح شده که در جریان سفر، مرتبی از آزادی و اختیار برخوردار است و با درون‌نگری به ره‌پویی خود ادامه می‌دهد.

مقاله پنجم مسأله اصالت معلم را از منظر چارلز تیلور مورد کاوش قرار داده است. در این مقاله، از سویی تأکید شده که اصالت مورد نظر تیلور مستلزم آن نیست که فرد، بی‌اعتنا به واقعیات اطراف خود، تنها به صورت ذهن‌گرایانه، هر چه را خود درست و روا می‌داند به عمل درآورد. اما از سوی دیگر، اصالت مستلزم آن نیز است که فرد درجه معینی از آزادی را در نسبت با موقعیت و واقعیت داشته باشد. آدم اصیل، یکسره منفعل و پذیرا نیست بلکه فعال و خودانگیخته نیز است.

سرانجام در مقاله ششم، دیدگاه علامه جعفری درباره‌ی حیات معقول، مبنای استنتاج‌های تربیتی قرار گرفته است. در این مقاله نیز مقتضای حیات معقول جستجو شده است که فرد بتواند خود را به تدریج از موانع رشد و تحول آزاد سازد و اگر هم تسلیم اموری می‌شود، آن امور را آگاهانه و عقلانی درک و دریافت کرده و تسلیم او عین انتخاب و آزادی باشد.

به این ترتیب، آزادی در جریان تربیت، مضمون مشترکی میان مقاله‌های این شماره از مجله است. از آنجا که متناقض‌نمای اطاعت و آزادی، از جمله دشواری‌های جریان تربیت است، امید می‌رود که این مجموعه مقالات توانسته باشد پرتوی بر گشودن این متناقض‌نما بیفکند.

تأملی بر مضامین انتقادی در باب تعلیم و تربیت هگلی با نظر به پدیدارشناسی روح^۱

سعید آزادمنش^۲، خسرو باقری نوع‌پرست^۳ و میثم سفیدخوش^۴

چکیده

هدف این پژوهش نقد و بررسی انتقادات مطرح شده درباره‌ی تعلیم و تربیت هگلی با تمرکز بر مفهوم تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل است. بدین منظور با استفاده از روش تحلیل مفهومی و با مبنا قرار دادن پدیدارشناسی هگل، انتقادات وارد بر تعلیم و تربیت هگلی داوری و ارزیابی شد. عناوینی چون «تعلیم و تربیت هنجارین با تأکید بر دو قطب تدریس و یادگیری» و «نفی آزادی مطلق در تعلیم و تربیت» از جمله نقاط قوت مطرح شده است. تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل بر تعامل دو قطب تدریس و یادگیری به منظور نیل به اهداف مطلوب تربیتی استوار است. بدین جهت آزادی مطلق/ سلبی افراد با رعایت هنجارها و ارزش‌های تربیتی جای خود را به آزادی ایجابی می‌دهد. «تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت» و «کژتابی در باب آزادی در تعلیم و تربیت دوران کودکی»، دو مورد از نقاط ضعف تعلیم و تربیت هگلی هستند که با نظر به پدیدارشناسی ارزیابی انتقادی شده‌اند. با این تفسیر که تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت نه تنها به معنای نادیده گرفتن دیگری نیست بلکه خرد برای هگل با ایده دیگری در هم تنیده است و در تعامل با دیگری‌ها است که تشکل و تمامیت پیدا می‌کند. این در حالی است که مفهوم آزادی در دوران کودکی برای به رسمیت شناختن تمامیت خرد، نیازمند تفسیری بازسازانه در تعلیم و تربیت هگلی است.

واژگان کلیدی: تعلیم و تربیت، پدیدارشناسی هگل، بیلدونگ، آزادی، غایت‌گرایی

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۳/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۲۳

^۲ دانشجوی دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)؛ Azadmanesh262@yahoo.com

^۳ استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ khbagheri@ut.ac.ir

^۴ استادیار فلسفه دانشگاه شهید بهشتی؛ M_sefidkhosh@sbu.ac.ir

مقدمه

فلسفه گئورگ ویلهلم فردریش هگل^۱ (۱۷۷۰-۱۸۳۱)، به عنوان یکی از فیلسوفان تأثیرگذار بر دوران مدرن، متضمن تعریفی از تعلیم و تربیت است که می‌تواند امکان‌های جدیدی را در عرصه تعلیم و تربیت پیش روی اندیشمندان این حوزه قرار دهد. هگل در چند اثر، برخی ملاحظات تربیتی خود را بیان کرده است که در این میان کتاب *پدیدارشناسی روح*^۲ (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳) با بیان منطق تکوین دانش^۳ جایگاه ویژه‌ای دارد.^۴ در این اثر، هگل به دنبال آن است تا به عنوان یک فیلسوف پدیدارشناس، تجلی آگاهی از ساده‌ترین شکل تا پیچیده‌ترین وضع آن را بیان کند. هگل با پی‌جویی نحوه شکل‌گیری دانش از وضع طبیعی تا وضع دانشی در پدیدارشناسی به دنبال بیان منطق تکوین دانش به عنوان امری تربیتی است. به نظر می‌رسد پدیدارشناسی هگل این امکان را فراهم می‌کند تا از منظری دیگر به مفاهیم مهمی چون ماهیت دانش و منطق شکل‌گیری آن و فرهنگ پرداخته شود. با وجود این، آن‌گونه که فلسفه هگل تاکنون مورد توجه فیلسوفان قرار گرفته است، تعلیم و تربیت از منظر این فیلسوف کمتر مورد توجه فیلسوفان تعلیم و تربیت بوده است (جسپ^۵، ۲۰۱۲). در میان فیلسوفان تعلیم و تربیت که به این مهم پرداخته‌اند می‌توان به پژوهش‌های افرادی چون توبز^۶ (۲۰۰۸)، استویانف^۷ (۲۰۱۸)، جسپ^۸ (۲۰۱۲)، سمر^۹ (۲۰۱۳) و ادنشت^{۱۰} (۲۰۰۸)، اشاره کرد.

پژوهش‌های یاد شده و همچنین سایر پژوهش‌هایی که در باب تعلیم و تربیت از منظر هگل تحریر شده‌اند در ترسیم مفهوم تعلیم و تربیت از منظر وی نابسندند؛ زیرا در این

^۱ Georg Wilhelm Friedrich Hegel

^۲ Phenomenology of Spirit / Phänomenologie des Geistes

^۳ Science / Wissenschaft

^۴ هگل در سال‌های ۱۸۱۶-۱۸۰۸ مدیر دبیرستانی در نورنبرگ بوده و سخنرانی‌هایی ایراد کرده است که به بیلدونگ و تعلیم و تربیت مدنظر وی اشاره دارد. با توجه به اینکه این سخنرانی‌ها انضمامی و غیرنظری است نمی‌تواند مبنایی فلسفی برای پژوهش حاضر فراهم نماید (هگل، ۱۹۸۴). علاوه بر این، هگل در اثر دیگری به نام فلسفه حق (۱۸۲۱/۲۰۰۱) برخی ملاحظات تربیتی خویش را بیان نموده است؛ ولی با توجه به اینکه زمینه بحث در این اثر سیاسی- اجتماعی است و بیشتر ناظر به فلسفه سیاسی هگل است، اثر مناسبی برای مبنا قرار گرفتن در تعلیم و تربیت نیست. این در حالی است که هگل در اثر مهم پدیدارشناسی روح نظریه رشد آگاهی خویش را بیان می‌کند که می‌تواند بنیانی برای تعلیم و تربیت فراهم آورد.

^۵ Jessop

^۶ Tubbs

^۷ Stojanov

^۸ Somr

^۹ Odenstedt

پژوهش‌ها آن‌چنان که لازم بوده بر اثر پدیدارشناسی روح تمرکز نشده است. این در حالی است که هگل در پدیدارشناسی روح به بررسی آگاهی و فرآیند تکوین دانش می‌پردازد و در آن، نحوه شکل‌گیری دانش از وضع طبیعی تا وضع دانشی را مورد بررسی قرار می‌دهد (هگل، ۲۰۱۳ / ۱۸۰۷)؛ به عبارت دیگر پدیدارشناسی روح به عنوان مهم‌ترین اثر وی مطرح است چرا که هگل در آن نظریه رشد آگاهی و منطق تکوین دانش را بیان کرده است. عدم توجه جدی به منطق تکوین دانش توسط اندیشمندان تعلیم و تربیت منجر به بیان انتقاداتی نسبت به تعلیم و تربیت هگلی شده است. مسأله اصلی این پژوهش، داوری در باب این انتقادات با مبنا قرار دادن فرآیند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل است. ارزیابی این انتقادات می‌تواند نقاط قوت و ضعف نظریه تربیتی هگل را برای ما آشکار سازد و فهم ما برای تعامل بهتر با اندیشه‌های وی را وضوح بخشد. بنابراین گام‌های پژوهش با توجه به مسأله اصلی آن بدین قرارند: نخست مفهوم تعلیم و تربیت با نظر به فرآیند تکوین دانش در پدیدارشناسی به صورت اجمالی بیان می‌شود.^۱ سپس به نقد و بررسی انتقادات مطرح شده توسط دیگر اندیشمندان نسبت به مفهوم تعلیم و تربیت هگلی پرداخته می‌شود. در گام اخیر سعی شده است که ابتدا نقدهای مطرح شده توسط دیگران مطرح شوند و این نقدها مورد ارزیابی قرار گیرند و در خلال آنها نقدهای این پژوهش نسبت به تعلیم و تربیت هگلی نیز بیان شوند.

به منظور پاسخ به مسأله اصلی پژوهش از روش تحلیل و نقد مفهومی - فلسفی بهره گرفته شده است که از طریق آن به فهمی معتبر در مورد یک مفهوم یا شبکه‌ای از مفاهیم و ارزیابی منطقی آن دست پیدا می‌کنیم؛^۲ با این توضیح که، مسأله اصلی این پژوهش، نقد مضامین انتقادی در باب تعلیم و تربیت هگلی است که به نوعی نقد نقد است و به دنبال ارزیابی نقدهای بیان شده است. برای ارزیابی نقدهای مطرح شده توسط دیگران، تلاش شده

^۱ نظر به اینکه بررسی مفهوم تعلیم و تربیت با توجه به فرآیند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل مجال تحقیق و پژوهش گسترده‌تری را می‌طلبد در پژوهش دیگری توسط آزادمنش، باقری نوع‌پرست، سفیدخوش و سجادیه (۱۳۹۸) بررسی شده است. در این پژوهش سعی شده است از یافته‌های پژوهش مذکور در گام نخست پژوهش استفاده شود.

^۲ تحلیلی که ما از طریق آن به فهمی معتبر در مورد یک مفهوم یا شبکه‌ای از مفاهیم دست پیدا می‌کنیم تحلیل مفهومی - فلسفی نامیده می‌شود. تحلیل مفهومی به دنبال فهم عمیق‌تر مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی است که به مدد آن می‌توان انسجام منطقی ساختارها را بررسی کرد. این امر در سه نوع پژوهش تفسیر مفهوم، مفهوم‌پردازی و ارزیابی ساختار مفهوم قابل پی‌جویی است. تفسیر مفهوم بر فراهم کردن تفاسیر و تبیین‌های قابل دفاع از یک مفهوم در بافت مورد استفاده اشاره دارد. مفهوم‌پردازی برای طرح یک مفهوم و دفاع از آن به کار گرفته می‌شود و در نهایت، ارزیابی ساختار مفهوم به دنبال ارائه تعریفی موجه از ساختارهای مفهومی است (کومبز و دنیلز، ۱۳۹۲، صص. ۴۴-۴۳).

است با مبنا و معیار قرار دادن فرآیند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل و تعلیم و تربیت منتج از آن، اعتبار این نقدها سنجیده شود، سپس نقدهای برآمده از این پژوهش نسبت به تعلیم و تربیت هگلی نیز بر همین مبنا بیان شود. بدین ترتیب، نخست مضامین انتقادی نسبت به تعلیم و تربیت هگلی در قالب دو بخش نقاط قوت و نقاط ضعف دسته‌بندی و شرح داده می‌شود و داوری این پژوهش در باب آنها با توجه به مبنای اتخاذ شده بیان خواهد شد. در خلال این ارزیابی و نقد نقد، نقدهای این پژوهش نیز ارائه می‌شود. در این مورد انسجام منطقی بین مفاهیم مدنظر بوده است.

۱. تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی روح هگل

فرآیند تکوین دانش که اساس پدیدارشناسی هگل است در کتاب *پدیدارشناسی روح هگل* مورد بررسی قرار گرفته است. هگل در پدیدارشناسی^۱، منطق رشد آگاهی^۲ را بیان می‌کند. هگل در فرآیند تکوین دانش به دنبال شکل راستینی است که حقیقت در آن وجود دارد یا در آن آشکار می‌شود. منظور از شکل راستین حقیقت دیدن حقیقت به صورتی نظام‌مند در بستری تاریخی است. هگل برای نیل بدین پاسخ از مفهومی به نام بیلدونگ^۳ سخن به میان می‌آورد که قرین با خروج از وضعیت اولیه بی‌واسطه است (سفیدخوش، ۱۳۹۰، ص. ۹۳). این خروج با گام‌هایی منطقی قرین است که حکایت از تجربه و تاریخ مفهومی آگاهی دارند و سیر تکوین و تکامل آگاهی را رقم می‌زند؛ با این توضیح که، آگاهی از نازل‌ترین مرحله یعنی یقین حسی شروع می‌کند و تا جایی پیش می‌رود که می‌تواند به شناخت ذات خداوند بپردازد (ذاکرزاده، ۱۳۹۲، ص. ۸۵). آگاهی در آغاز شناختی بی‌واسطه دارد که از نظر هگل بی‌واسطگی اولیه با شناخت عقلانی متفاوت است. برای نیل به شناخت عقلانی، سوژه نخست باید بی‌واسطگی خویش را از دست دهد و با خویش بیگانه شود. این فرآیند از طریق مفهوم‌پردازی و استدلال حاصل می‌شود (استرن، ۱۳۹۴، ص. ۸۵). هگل (۱۸۰۷/۲۰۱۳) با بیان این فرآیند قصد دارد که فلسفه را به صورت دانشی مطلق و مطمئن درآورد و اولین گام در این زمینه بررسی جلوه‌های آگاهی در مراحل مختلف رشد آگاهی است.

^۱ با توجه به اینکه فرآیند تکوین دانش که اساس پدیدارشناسی هگل است در کتاب *پدیدارشناسی روح* مورد توجه قرار گرفته است، در ادامه هر جا سخن از فرآیند تکوین دانش یا پدیدارشناسی است به معنای آن چیزی است که در کتاب *پدیدارشناسی روح* مطرح شده است.

^۲. Consciousness / Bewußtsein

^۳. Bildung

با توجه به فرآیند تکوین دانش در پدیدارشناسی، تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل به مثابه «بیلدونگ» تعریف شده است که هشت مؤلفه‌ی مفهومی دارد. هدف این تعلیم و تربیت نیز «خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه» است. بیان تفصیلی این تعریف، هدف و مؤلفه‌های آن در پژوهش آزادمنش و همکاران (۱۳۹۸) بیان شده است و در اینجا تنها به صورت اجمالی بیان خواهد شد تا در ادامه بتوان به مدد آنها به نقد و بررسی مفهوم تعلیم و تربیت پرداخت که هدف اصلی این پژوهش است.

تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی به مثابه بیلدونگ تعریف شده است. بیلدونگ در معنای کلی خود در پدیدارشناسی به مثابه تمام فرآیند شکل‌گیری روح است که سه گام اساسی دارد: نخست، دریافت تصویری عمومی از موضوع مورد مطالعه یا اُبژه است؛ در مرحله دوم، تلاش می‌شود صرفاً از طریق استدلال و مفهوم با نظر به امر کلی اُبژه را درک و حمایت کند؛ و در مرحله سوم، با نظر به حیات انضمامی و تعینات و کثرت موجود در موضوع به داوری درباره اُبژه می‌پردازد (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳، ص. ۴). در بیلدونگ، خروج از وضعیت اولیه و بی‌واسطه آگاهی برای نیل به وضعیتی مفهومی و نظورزانه است. بیلدونگ بدان معنی است که فرد جوهر روح کلی و جهانی را از طریق آنچه به وی عرضه شده است بازیابد و از آن خود کند (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳، صص. ۲۵-۲۴). این بازیابی، به آگاهی فرد اعتبار و واقعیت می‌بخشد که چیزی جز بیگانه شدن با خود طبیعی نیست (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳، ص. ۴۳۲). بیگانگی^۱ با سرشت طبیعی به معنای از سرشت طبیعی بیرون آمدن و حرکت به سمت درک مفهومی است که این فرآیند همان بیلدونگ است.

بنابراین تعلیم و تربیت برآمده از پدیدارشناسی سه گام اساسی دارد که با نظر به مفهوم بیلدونگ این‌گونه توضیح داده می‌شود: نخست، فرد تصویری از آنچه در اختیار دارد یا امر داده شده پیدا می‌کند و به نحوی خود را در آن می‌یابد. سپس تلاش می‌کند تا آنچه در اختیار دارد را از طریق استدلال مفهومی و با نظر به امر جهان‌شمول درک و توجیه کند که در این مرحله اهمیت دیگری برای درک و توجیه امر کلی شایان توجه است. در نهایت با توجه به این استدلال و همچنین فضای انضمامی و کثرات موجود به آشتی مفهومی با امر داده شده در صورتی جهان‌شمول نائل می‌شود. در واقع، در گام آخر، فرد پس از درک استدلالی و انتزاعی امر به دنبال آن است تا فهم خویش را با امور انضمامی در هم آمیزد و

^۱ Alienation / Entfremdung

به فهمی جامع نایل شود که دربردارنده جزئیات و کلیات است. این فرآیند ادامه خواهد داشت و امر فهم شده اخیر، دوباره خود در شکل نخستین می‌تواند فرآیند پیشین را ادامه دهد. با این توضیح که این سه گام بیلدونگ به صورت پایان باز ادامه خواهد داشت و فهم فرد در هیچ موقعیتی متوقف نمی‌شود؛ زیرا هر فهم جدیدی خود می‌تواند دوباره مورد تأمل نظری واقع شود و نابسندگی‌های آن رفع شود. تعلیم و تربیتی از این جنس به دنبال آن خواهد بود تا فهم دانش‌آموز از جهان زیسته‌اش را در قالبی مفهومی و با نظر به دیگری بسط دهد، به طوری که دانش‌آموز همیشه به نابسندگی افکار و آموخته‌های خویش واقف باشد و فرآیند بیلدونگ را در همه افکار و امور دنبال کند.

در این دیدگاه تعلیم و تربیت به دنبال آن است تا خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه را به عنوان هدف خویش دنبال کند؛ نظر به فرآیند تکوین دانش در پدیدارشناسی هگل (۱۸۰۷/۲۰۱۳)، آنچه غایت آگاهی است دانستن مطلق است. در این مرحله آگاهی به مثابه دانستن مطلق که همان فلسفه است به فعالیت خویش ادامه می‌دهد و با امر مطلق در قالب مفهوم^۱ ارتباط برقرار می‌کند و گام‌های این فرآیند در این مرحله که پویا و زنده است به پایان می‌رسد. برای هگل بهترین راه شناخت امر مطلق، فلسفه است. فلسفه‌ای که تمامی مراحل قبل، از جمله دین را نیز در خود دارد و متضمن کل تاریخ فلسفه است؛ بدین سبب که آگاهی در فرآیند تکوین خویش از گام‌های روح و دین عبور می‌کند و این عبور به معنای نفی آنها نیست بلکه آگاهی در آخرین گام خود که دانستن مطلق است تمام مراحل پیشین و تجارب خویش را به صورتی متعالی تر و در قالب مفهوم در خویش دارد. دانستن مطلق که زبان آن مفهومی و فلسفی است به مثابه غایتی مطرح است که مهم‌ترین مؤلفه آن بی‌نهایتی و بی‌کرانگی است و آگاهی با تمسک به مفهوم و استدلال در فعالیت خویش مستغرق است و این فعالیت خویش را به صورت پایان باز ادامه می‌دهد. نظر به این منطوق، هدف تعلیم و تربیت، خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه است.

زمانی که از خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه به مثابه هدف تعلیم و تربیت صحبت می‌شود بدین معنا است که مرتبی به وضعیتی نائل آید که بتواند تمامی امور و مسائل تاریخی، اجتماعی و دانشی خویش را به صورت خردمندانه و با تمسک به مفهوم درک کند و به تمامی مسائل از دریچه مفهوم بنگرد تا بتواند درکی آشتی‌جویانه داشته باشد که با تلاش

^۱. Concept / Begriff

خود آن را کسب کرده باشد و آن را به صورت جهان‌شمول و بین‌الذهانی بیان نماید. در واقع مربی در پایان راه قادر خواهد بود که مسائل انضمامی اعم از مسائل روزمره، تربیتی و اجتماعی خویش را در سطحی والاتر از طریق استدلال و مفاهیم به انتزاع بکشد و در نهایت با برگشتی آشتی‌جویانه، مسائل انضمامی را در سطحی والاتر به صورت خردمندانه و عام ارائه کند.

با نظر به تعریف و هدف تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی، تعلیم و تربیت دارای مؤلفه‌های هشت‌گانه‌ای خواهد بود که جنبه‌های مختلف آن را نمایان می‌سازند: آزادی‌بنیاد، بازسازانه، تاریخمند، تجربه‌ورزانه مفهومی، فرآیندی، تعاملی، تأییدطلبانه، خطاشکیب^۱. بنابراین، با نظر به تعریف، هدف و مؤلفه‌های مذکور، نقد و بررسی تعلیم و تربیت هگلی دنبال می‌شود.

۲. نقد و بررسی مضامین انتقادی در باب تعلیم و تربیت هگلی

در این بخش تلاش می‌شود تا انتقادات مطرح شده در باب تعلیم و تربیت هگلی مورد ارزیابی نقادانه قرار گیرند. نخست به نقاط قوت این مؤلفه‌ها اشاره خواهد شد و در ادامه نقاط ضعف مورد بررسی قرار خواهند گرفت؛ با این توضیح که در هر دو قسمت به نقاط قوت و ضعفی اشاره می‌شود که توسط سایرین بیان شده است و در باب آنها بحث و بررسی صورت خواهد گرفت. در خلال این نقدها، ارزیابی و نقدهای این پژوهش نیز بیان می‌شوند. عمده تمرکز ما در این بخش بر روی نقدهای تربیتی خواهد بود نه فلسفی. تنها به برخی از نقدهای فلسفی که تأثیر مستقیم بر مفهوم تعلیم و تربیت هگلی در پدیدارشناسی دارند، اشاره خواهد شد.^۲

۲-۱- نقاط قوت

در این بخش، نخست نقدهای مطرح شده توسط دیگران بیان می‌شود و در نهایت، از منظر این پژوهش مورد بررسی قرار خواهند گرفت. سعی شده است که نقدها به صورت محتوایی مطرح شوند و در خلال آن به ناقد نیز اشاره شود. در ادامه، نقدهای منتج از این

^۱ . همان‌طور که اشاره شد، این مؤلفه‌ها در پژوهشی دیگر (آزادمنش و همکاران، ۱۳۹۸) به صورت تفصیلی بیان شده‌اند، با وجود این، در ادامه و بنا به اقتضای بحث در متن و در مواردی در پاورقی به صورت مختصر توضیح داده می‌شوند.

^۲ . شایان ذکر است که صورت‌بندی محتوایی و شکلی تمامی نقدها از آن این پژوهش است. آنچه پیش از این در آثار سایرین یافت می‌شد تنها اشاراتی گذرا به نقدهای احتمالی و برخی پاسخ‌های اجمالی است.

پژوهش نیز بیان می‌شوند. «گشودگی غیرجزمی در تعلیم و تربیت» و «تعلیم و تربیت هنجارین با تأکید بر دو قطب تدریس و یادگیری»، نقدهای مطرح‌شده دیگران هستند و «نفی آزادی مطلق در تعلیم و تربیت» و «تعلیم و تربیت تاریخمند و نه تاریخ‌گرا» نقدهای منتج از این پژوهش هستند.

۲-۱-۱- گشودگی غیرجزمی در تعلیم و تربیت

تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل از یک‌سو با مؤلفه‌های بازسازانه و تعاملی تعریف می‌شود و از سوی دیگر، به سمت هدفی با پایان باز یعنی خردورزی فراگیر آشتی‌جویانه در حرکت است. این ویژگی‌ها، تعلیم و تربیتی را بنیان می‌نهند که بنیاد آن پویایی و حقیقت‌جویی است. روح در نظر هگل هرگز آرام ندارد و با حرکتی پیش‌رونده در خود به دنبال بازسازی خویش است (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳، صص. ۱۰-۹). از این‌رو، توبز (۲۰۰۸) بیان می‌کند که تعلیم و تربیت در هگل «با این اجبار همراه است تا در هر شرایطی که با آن برخورد می‌کند از خویش، درباره خویش، به یادگیری دوباره بپردازد. تعلیم و تربیت نمی‌تواند آرام باشد؛ زیرا تعلیم و تربیت حقیقت ناآرامی است» (ص. ۴). این پویایی و حقیقت‌جویی در هیچ گامی متوقف نمی‌شود و به صورت مداوم به دنبال توهم‌زدایی و پروردگی دانش حقیقی است. این حرکت بدون وقفه برای حقیقت تا جایی ادامه خواهد داشت که هر گام و جایگاه جدید با در نظر گرفتن دیگری‌های موجود، می‌تواند موقعیتی را فراهم کند تا بتوان از آن فراتر رفت. از همین روست که وود^۱ (۱۹۹۸) بیان می‌کند که هدف اصلی اندیشه هگل همیشه پیداکردن راهی برای در آغوش کشیدن دیگری است.

از دیگر سو، بیلدونگ هگلی همواره به مثابه یک مفهوم انتقادی در نظر گرفته شده است که افراد را قادر می‌سازد تا سؤالات انتقادی از فضای تعلیم و تربیت زمانه خویش بپرسند. این ویژگی را می‌توان در بخش روح از خود بیگانه در پدیدارشناسی (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳) مشاهده کرد که بیلدونگ به معنای بیگانه شدن و نقد فرآیند آگاهی و روح است. علاوه بر این، بازسازانه بودن تعلیم و تربیت هگلی، بیانگر انتقادی بودن بیلدونگ و تعلیم و تربیت هگلی است.

در این دیدگاه، تعلیم و تربیت به عنوان فرآیندی که دربردارنده رشد خردورزی در فرد است مستلزم دوری جستن از جزم‌اندیشی و قرین با حقیقت‌جویی و فهم انتقادی است.

^۱. Wood

سورنسن^۱ (۲۰۱۹) بیان می‌کند که تعلیم و تربیت هگلی به دنبال آن است تا با ایجاد فهم انتقادی در افراد، قوه قضاوت صحیح را در آنها پرورش دهد (ص. ۲۰۵). انتقادی بودن و غیرجزمی بودن بیلدونگ و تعلیم و تربیت هگلی با بیان‌های متفاوت در پژوهش‌های جسپ (۲۰۱۲)، لوولی^۲ (۲۰۰۶)، توبز (۲۰۰۸) و استویانف (۲۰۱۸) اظهار شده است. بدین ترتیب که تعلیم و تربیت زمانی به هدف خود نائل می‌شود که بتواند با دیگری درآمیزد و با زبان استدلال و مفهوم، هر آنچه آموخته و تجربه کرده است را باز یابد. پس می‌توان بیان کرد که گشودگی غیرجزمی و حقیقت‌جویی مداوم می‌تواند به عنوان یکی از نقاط قوت تعلیم و تربیت در این دیدگاه مطرح شود.

۲-۱-۲- تعلیم و تربیت هنجارین با تأکید بر دو قطب تدریس و یادگیری

نظر به جنبه‌های تعاملی و تأییدطلبانه بودن تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل، هر دو قطب تدریس و یادگیری/ معلم و دانش‌آموز در دیدگاه هگل به رسمیت شناخته می‌شوند. از دیگر سو، لزوم توجه به دانش و خردمندی در این دیدگاه و گذار از مراحل اخلاقی و دینی، فرآیند تکوین دانش یا تعلیم و تربیت را به عنوان امری هنجارین تعریف می‌کند که غایت آن دانستن مطلق است (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳). این مؤلفه‌ها در تعلیم و تربیت هگلی می‌تواند این دیدگاه را به عنوان بدیلی برای برخی از تعاریف تعلیم و تربیت معرفی کند؛ زیرا برخی از اندیشمندان از سویی تعلیم و تربیت را به یادگیری فروکاهش می‌دهند و از طرف دیگر، هنجارین بودن تعلیم و تربیت را نادیده می‌گیرند. در این بخش به ادعای این دو گروه و لزوم توجه به تعلیم و تربیت هگلی به عنوان بدیلی برای این دیدگاه‌ها پرداخته می‌شود.

بیستا^۳ (۲۰۱۲) درباره کسانی که تعلیم و تربیت را به یادگیری فروکاهش می‌دهند از اصطلاح *حاله به یادگیری*^۴ بهره می‌گیرد. در این بیان از نظر بیستا، می‌توان از ناپدیدشدن تدریس و معلم در این دیدگاه سخن به میان آورد که در آن تدریس به حاشیه رانده می‌شود و نقش معلم نیز به مثابه یک تسهیل‌گر در نظر گرفته می‌شود. در این بافت، «معلم به مثابه تسهیل‌گر یادگیری، تدریس به مثابه ایجاد موقعیت‌های یادگیری، مدارس به مثابه

^۱. Asger Sørensen

^۲. Løvlie

^۳. Gert Biesta

^۴. Learnification

محیط‌های یادگیری، دانش‌آموزان به مثابه یادگیرندگان و بزرگسالان به مثابه یادگیرندگان بزرگسال» (ص. ۳۷) در نظر گرفته می‌شود.

در مقابل کسانی که تعلیم و تربیت را به یادگیری فروکاهش می‌دهند، پدیدارشناسی هگل از تعلیم و تربیتی دفاع می‌کند که هر دو قطب یادگیری و تدریس در آن به رسمیت شناخته می‌شوند. از نظر استویانف (۲۰۱۸)، بیلدونگ هگلی در ارتباط دو خودآگاهی با یکدیگر شکل می‌گیرد که اساساً به تعلیم و تربیت هگلی وجهی اجتماعی می‌بخشد. از نظر وی در این دیدگاه با در نظر داشتن دو قطب یادگیری و تدریس یک تعامل ناهم‌تراز بین معلم و دانش‌آموز شکل می‌گیرد (ص. ۲۷). این تعامل تعلیم و تربیت را از حالتی تک‌قطبی درمی‌آورد و دیگر نمی‌توان آن را به یادگیری فروکاهش داد.

از دیگر سو، افرادی مانند بیستا (۲۰۱۲) نیز دو قطب تدریس و یادگیری را در تعلیم و تربیت به رسمیت شناخته‌اند. بیستا با نفی یادگیری‌محوری بیان می‌کند که باید تدریس به تعلیم و تربیت بازگردد. با وجود این، از نظر استویانف (۲۰۱۸)، در دیدگاه بیستا (۲۰۱۲)، بُعد هنجارین تعلیم و تربیت نادیده گرفته شده است. استویانف بیان می‌کند که برای بیستا تدریس، استانداردهای هنجارین ندارد و تدریس نمی‌تواند توسط هنجارهایی بیرون از خودش مورد ارزیابی قرار گیرد (۲۰۱۸، ص. ۸). استویانف (۲۰۱۸) پس از بیان این نقد، توضیح می‌دهد که تعلیم و تربیت اساساً هنجارین است و تعلیم و تربیت یا بیلدونگ هگلی نیز مفهومی هنجارین است که از یک سو به دنبال برگزیدن اشکال اخلاقی یادگیری و تدریس در تعلیم و تربیت است و از سوی دیگر، در تعلیم و تربیت به دنبال تکامل اخلاقی آگاهی انسان است و برای نیل بدین هدف، نیازها و آرمان‌های افراد را در قالبی جهان‌شمول و بین‌الذهانی به محک معیارهای اخلاقی و ارزشی می‌گذارد (ص. ۱۹). پس استویانف از یک سو با بیستا در به رسمیت شناختن دو قطب تدریس و یادگیری موافق است ولی از سوی دیگر، معتقد است که بیستا بُعد هنجارین تدریس و تعلیم و تربیت را در نظر نگرفته است و از این رو دیدگاه وی را قابل نقد می‌داند و بیلدونگ هگلی را به عنوان بدیل معرفی می‌کند.

نقد استویانف (۲۰۱۸) به دیدگاه بیستا (۲۰۱۲) قابل تأمل است؛ زیرا بیستا به این دلیل یادگیری‌محوری را مورد نقد قرار می‌دهد که به جنبه هنجارین و غایت‌گرایانه تعلیم و تربیت و تدریس نظر دارد. وی بیان می‌کند که در تعلیم و تربیت تنها یادگیری دانش‌آموز نکته کلیدی نیست بلکه این موضوع که دانش‌آموز چه چیزی را یاد بگیرد، برای کدام هدف یاد بگیرد و توسط چه کسی یاد بگیرد، غیرقابل اغماض است. بنابراین ما در تعلیم و تربیت با «پرسش‌های تربیتی حیاتی در باب محتوا، هدف و روابط» (ص. ۳۶) مواجه هستیم که در

یادگیری محوری قابل پی‌جویی نیست و نیازمند در نظر گرفتن قطب تدریس و فعالیت معلم است. «تمایز اساسی بین یادگیری و تعلیم و تربیت این است که فعالیت‌های تربیتی همیشه از طریق یک هدف خاص چارچوب‌بندی می‌شوند» (بیستا، ۲۰۱۲، ص. ۳۸) و می‌توان این‌گونه بیان کرد که فعالیت‌های تربیتی، فعالیت‌هایی غایت‌گرایانه هستند. بنابراین در دیدگاه بیستا هنجارین بودن قطب تدریس و به طور کلی تعلیم و تربیت به رسمیت شناخته شده است.

علاوه بر این، غایت‌گرایی تعلیم و تربیت برای بیستا ریشه در موقعیت^۱ پراگماتیستی دارد. در واقع، این موقعیت پراگماتیک است که تعریف ما را از امر مطلوب در تعلیم و تربیت مشخص می‌کند و ما را به اهداف و وسایل تعلیم و تربیت رهنمون می‌شود (بیستا، ۲۰۱۲، صص. ۴۰-۳۹). از این منظر می‌توان گفت که هنجارین بودن تعلیم و تربیت برای بیستا ناظر به موقعیت انضمامی و پراگماتیک افراد است و نمی‌توان از هنجارهای عینی و جهان‌شمول که مدنظر استویانف (۲۰۱۸) است سخن به میان آورد. بنابراین، می‌توان این‌گونه توضیح داد که ادعای استویانف مبنی بر هنجارین نبودن تعلیم و تربیت در دیدگاه بیستا سخن دقیقی نیست؛ بلکه می‌توان گفت که برای بیستا نیز تدریس و تعلیم و تربیت امری هنجارین است با این تفاوت که بیستا سخنی از هنجارها و ارزش‌های کلی و جهان‌شمول نمی‌کند و مراد وی از اهداف و هنجارها در تعلیم و تربیت، هنجارهایی ناظر به موقعیت انضمامی است در حالی که برای استویانف یا به زبان بهتر تعلیم و تربیت هگلی این‌گونه نیست و می‌توان از اهداف کلی و جهان‌شمول در راستای نیل به دانش و فضیلت سخن به میان آورد.

تعلیم و تربیت در دیدگاه هگل با به رسمیت شناختن هنجارهای عینی و جهان‌شمول و همچنین در نظر گرفتن دو قطب یادگیری و تدریس برای نیل به آرمان‌های اخلاقی، تعریفی از تعلیم و تربیت ارائه می‌کند که در آن، ماهیت اساسی تعلیم و تربیت که تعاملی باارزش برای نیل به اهداف باارزش است نمایان می‌شود؛ زیرا تعلیم و تربیت، دنبال کردن یک زندگی خوب است و اصطلاحی ارزشی است که بار هنجارین دارد. در واقع، تعلیم و تربیت تلاشی ارزشی برای تغییر و بهتر شدن است (پرینگ^۲، ۲۰۱۳، صص. ۳-۲). تعلیم و تربیت در دیدگاه هگل اگرچه موقعیت انضمامی افراد را در نظر می‌گیرد، منتها این موقعیت به مثابه نقطه

^۱ Situation

^۲ Pring

شروعی برای نیل به غایات کلی و عینی است نه موقعیتی. پس هنجارین بودن تعلیم و تربیت و در نظر گرفتن هر دو قطب یادگیری و تدریس به عنوان یکی از نقاط قوت این دیدگاه توسط این پژوهش به رسمیت شناخته می‌شود.

۲-۱-۳- نفی آزادی مطلق در تعلیم و تربیت

منظور از آزادی مطلق در تعلیم و تربیت نوعی آزادی بی‌تعیّن یا همان آزادی سلبی است که محدود به هیچ حدی جز خود آزادی نیست. در واقع، آزادی مطلق، خودآگاهی را بدون هرگونه مخالف واقعی بازنمایی می‌کند (راکمور^۱، ۲۰۰۹، ص. ۴۶۹). تعلیم و تربیت هگلی اگرچه آزادی‌بنیاد است اما آزادی مطلق را برنمی‌تابد^۲. بنیان این تعلیم و تربیت بر رهایی و آزاد شدن فرد از بند توهمات است و نابسندگی‌های موجود در هر گام از تعلیم و تربیت، فرد را از درون به سمت مراحل متعالی‌تر به پیش می‌برد و او را از بند توهمات پیشین آزاد می‌گرداند. این آزادی - که از آن می‌توان به آزادی ایجابی تعبیر کرد - فارغ از هرگونه محدودیت نیست و آزادی فرد از طریق دانش‌ها و فضایل موجود محدود می‌شود.

در تعلیم و تربیت و به ویژه تعلیم و تربیت دوران کودکی این بخش حائز اهمیت است. در این دیدگاه، دادن هرگونه آزادی مطلق و بی‌تعیّن به کودکان و دانش‌آموزان نفی می‌شود. کودک‌محوری با تأکید بر امیال و رغبت‌های دانش‌آموز مورد نظر این دیدگاه نخواهد بود (وود، ۱۹۹۸؛ توبز، ۲۰۰۸؛ استویانف، ۲۰۱۸) بلکه آنچه اهمیت دارد این است که کودک برای به فعلیت رساندن آزادی خویش با برخی محدودیت‌های انضمامی و برآمده از بافت هنجارین و ارزشی تعلیم و تربیت مواجه شود و از این طریق آزادی خویش را در فضایی بین‌الذهانی و متناسب با شرایط موجود پیگیری کند؛ زیرا رعایت برخی از ارزش‌ها و هنجارها، به عنوان یک سری قواعد عینی، بستری برای به رسمیت شمردن آزادی ایجابی و محقق شدن آن فراهم می‌کند. این ویژگی به عنوان یکی از نقاط قوت این دیدگاه در تعلیم و تربیت مطرح است؛ زیرا همان‌طور که بیان شد، تعلیم و تربیت یک فرآیند ارزشی و هنجارین است که به

^۱ Rockmore

^۲ هگل در پدیدارشناسی روح در بخش روح، بحث آزادی مطلق را پیش می‌کشد و با آن به مخالفت برمی‌خیزد. مقصود از آزادی مطلق نوعی آزادی مهار گسیخته و مخالف با هرگونه قانون و انضباط است. هگل معتقد است که آزادی مطلق و صرف، چون بی‌تعیّن است و ماهیت انضمامی ندارد، صرفاً در خلال اندیشه محقق می‌شود و مادامی‌که با دیگری روبرو نشود با جهان خویش بیگانه است (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳، ص. ۱۷۵). هنگامی‌که آزادی من در دیگری و جهان بیرون قرار نگیرد می‌تواند به راحتی مورد سوءاستفاده واقع شود و در نهایت به وحشت ختم شود. نمونه بارز چنین وحشتی را می‌توان در آزادی موجود در انقلاب فرانسه رصد کرد.

سمت هدفی مطلوب در حرکت است (پرینگ، ۲۰۱۳، صص. ۲-۳) و چنانچه اساس تعلیم و تربیت بر آزادی مطلق / سلبی، نیازها و ارزش‌های فردی استوار شود از هدف خود که در هم تنیده با دانش و فضیلت است دور خواهد شد.

۲-۱-۴- تعلیم و تربیت تاریخمند و نه تاریخ‌گرا

تعلیم و تربیت در هگل تاریخمند است. تاریخمندی تعلیم و تربیت به معنای تاریخ‌گرا بودن هگل در تعلیم و تربیت نیست. هگل تاریخ‌گرا نیست؛ زیرا فرآیند تعلیم و تربیت را چونان فرآیندی نمی‌بیند که توسط مؤلفه‌های تاریخی قابل پیش‌بینی باشد و به آینده‌ای محتوم نائل شود بلکه تاریخمند است؛ زیرا با فهم گذشته و تاریخ دانش و تعلیم و تربیت، به دنبال آن است تا فهمی انضمامی و صحیح از وضع موجود کسب کند و امکان‌های آینده و وضع مطلوب را با نظر به وضع موجود ترسیم کند. بنابراین، این‌گونه نیست که گام‌های موجود در دانش و تعلیم و تربیت الگوهای تاریخی از پیش تعیین شده‌ای را پشت سر گذارند بلکه گام‌های تعلیم و تربیت نقطه شروعی دارند که این نقطه شروع توسط امکان‌های تاریخی و فرهنگی متعین شده است ولی تکامل آنها به عوامل مفهومی، انتخابی و حتی تصادفی زیادی وابسته است که می‌تواند در آینده محقق شود.

پیش‌فرض چنین نظری در تعلیم و تربیت، نظریه دانش هگل در پدیدارشناسی (۱۸۰۷/ ۲۰۱۳) است. در واقع، از نظر هگل، دانش امری تاریخی است و فلسفه فهم آن چیزی است که وجود دارد. تصور اینکه فلسفه بتواند از جهان معاصر خویش فراتر رود، فهمی مخدوش است (هگل، ۱۳۹۶، ص. ۱۹). در نظر گرفتن این تمایز که تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل تاریخمند است نه تاریخ‌گرا، می‌تواند به عنوان یکی از نقاط قوت این دیدگاه مطرح شود. تعلیم و تربیت به عنوان امری که به دنبال ارتقا وضع موجود است، ضرورت دارد تاریخ نقطه شروع، وضع موجود و مسائل انضمامی خویش را بشناسد و متناسب با این مسائل و تاریخ پشت سر گذاشته شده، برای آینده مطلوب خویش هدف‌گذاری کند. البته داشتن این دیدگاه درباره تاریخ دانش، فرهنگ و تربیت به معنای پذیرش بی‌چون و چرای محدودیت‌ها و وضع موجود نیست بلکه به معنی شناخت بهتر آنها برای فراتر رفتن از آنهاست.

۲-۲- نقاط ضعف

در این بخش نقاط ضعف ایراد شده توسط دیگران پس از ارائه و بیان چالش‌های مطرح در آنها مورد بررسی قرار خواهند گرفت. در ادامه، نقدهای منتج از این پژوهش نیز بیان می‌شوند. «تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت»، «غایت‌گرایی و پیشرفت‌گرایی در تعلیم و

تربیت» و «نخبه‌گرایی در تعلیم و تربیت» نقدهای مطرح‌شده دیگران هستند و «کژتابی در باب آزادی در تعلیم و تربیت دوران کودکی»، نقد منتج از این پژوهش است.

۲-۲-۱- تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت

از نظر کارل پوپر^۱ (۲۰۱۳)، مؤلفه تمامیت‌خواهی^۲ جزء لاینفک فلسفه هگل است. مراد از تمامیت‌خواهی در اینجا نوعی نادیده گرفتن امور جزئی و شخصی افراد و اقلیت‌ها به سمت کلیت‌های جهان‌شمول است که در آن هر هدفی تنها در راستای اهداف کلی معنی پیدا می‌کند. البته این امر در عرصه سیاسی نیز می‌تواند با حذف و نفی نظرات مخالف و هدایت آنها در جهت اهداف مطلوب دولت‌ها معنی پیدا می‌کند. اصل پذیرفته شده دولت‌های توتالیتر را می‌توان این‌گونه خلاصه کرد که دولت همه چیز است و فرد هیچ چیز و بدون وجود دولت، وجود جسمانی و روحانی فرد منتفی است. در تعلیم و تربیت از نظر توبز (۲۰۰۵)، دلیل مدعیانی که هگل را به تمامیت‌خواهی محکوم می‌کنند این است که آنچه هگل زمانی به عنوان دستاوردهای خرد در نظر می‌گرفت اکنون به عنوان شاهدهی برای غلبه بر دیگر اشکال تفکر، هویت و نهادهای اجتماعی در نظر گرفته می‌شود، با این بیان که خرد، تفکر را استعمار کرده است. خرد صدای این مستعمرات را سرکوب و حتی محو می‌کند و همچنین خودش را بر دیگر صداهای محلی و بومی تحمیل می‌کند. در تفکر پسابنیادگرا^۳ در دوره معاصر، دوباره شنیدن این صداها از نو آغاز شده است و حاکمیت و برتری خرد تضعیف و مورد سؤال واقع شده است (ص. ۳۲۹). در واقع، بیشتر نظریه‌های تربیتی پسابنیادگرا با روایت‌های کلان از هستی و ارزش‌ها و حقایق جهان‌شمول و غیرزمانمند مخالفند. این گروه به دنبال آن هستند که هگل را به عنوان کسی که تمامیت‌خواهی و مطلق‌گرایی را بازنمایی می‌کند معرفی کنند و به وی نقد وارد کنند (توبز، ۲۰۱۴، ص. ۳۶۶). این مؤلفه که با بیان‌های مختلف توسط افرادی ارائه شده است به تمامیت‌خواهی و مطلق‌گرایی خرد با توجه به دستاوردهایش تعبیر می‌شود. از جمله دستاوردهایی که خرد در پرتو آن به زعم مدعیان صدای تفکرات متنوع را استعمار کرده ساختار سیاسی و نهادهای موجود در آن از جمله دولت است. مدعای مطرح شده با پاسخ‌هایی همراه است که در ادامه به آنها اشاره می‌شود.

^۱ Karl Popper

^۲ Totalitarianism

^۳ Post-foundational thinking

در برابر این نقد، پاسخ‌هایی ارائه شده است که به چند مورد از آنها اشاره می‌کنیم. نخست، توبز (۲۰۰۵)، در پاسخ بیان می‌کند اگرچه خرد در نظر هگل تمامیت و اقتدار دارد و همه چیز است اما بدین معنا نیست که خرد هر آنچه غیر از خرد و دیگری است را به استعمار بکشد بلکه به معنای فهمیدن و احترام گذاشتن به پیچیدگی‌ها و چالش‌هایی است که از طریق همین ایده دیگری مطرح می‌شود (ص. ۳۳۰). در واقع، توبز به دنبال آن است تا بیان کند که تمامیت‌خواهی و مطلق‌گرایی خرد با ایده دیگری در هم تنیده است و اساساً تمامیت و کلیت جدای از این جزئیات و نادیده گرفتن آنها معنا ندارد. خرد در تعامل با دیگری‌ها است که تشکل و تمامیت پیدا می‌کند و بدون دیگری‌ها فرآیند تمامیت بخشیدن صورت نمی‌پذیرد. دومین پاسخ که اسلاوی ژیزک^۱ (۲۰۱۲) بدان اشاره کرده است مردود شمردن امر نهایی و مطلق در پدیدارشناسی هگل است. هگل برای ژیزک این‌گونه است که حقیقت شخص هیچ‌گاه برای خودش وضوح نمی‌یابد و همیشه از فهم وی فراتر است. وایرونن^۲ (۲۰۱۷) به عنوان سومین پاسخ به دنبال آن است که نهاد دولت را از تمامیت‌خواهی برکنار کند. وی بیان می‌کند که برخلاف تفسیر برخی، نظر هگل در باب دولت نظری توتالیتر و تمامیت‌خواه نیست. برای هگل، دولت یک نهاد سیاسی است که وظیفه فراهم کردن خیر و خوبی برای تمام شهروندان را به عهده دارد و تعلیم و تربیت عادلانه تمام شهروندان از جمله وظایف دولت است. دولت هگلی آزادی افراد را به رسمیت می‌شناسد و هویت مشترک آنها را نیز حفظ می‌کند. بنابراین، دولت هگلی تمامیت‌خواه نیست و افراد انسانی را به مثابه موجوداتی عقلانی و آزاد به رسمیت می‌شناسد.

ارزیابی این پژوهش در باب پاسخ‌های مطرح شده بدین شرح است که چنانچه تمرکز ما در پاسخ‌گویی به نقد وارد شده بر پدیدارشناسی و تعلیم و تربیت برآمده از آن باشد، پاسخ‌های مطرح شده توسط توبز، ژیزک و وایرونن قابل پذیرش است؛ زیرا در تعلیم و تربیت منتج از پدیدارشناسی هگل، آزادی و حقیقت‌جویی فرد به صورت تام به رسمیت شناخته شده است^۳ و اساساً تمامیت‌خواهی موجود در تعلیم و تربیت که خودش را در نهادهای

^۱. Slavoj Žižek

^۲. Kari Väyrynen

^۳. حقیقت در فلسفه و پدیدارشناسی هگل به دلیل داشتن نیرویی درونی و آزادی‌بخش هرگز آرام ندارد و با حرکتی پیش‌رونده در خود به دنبال بازسازی خویش است (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳، صص. ۱۰-۹). از نظر توبز (۲۰۰۸)، آوفه‌بونگ یا رفع بیان‌کننده همین حقیقت ناآرام در حال تکامل است که مدام به دنبال رفع گام‌های پیشین در خویش است. چنین حرکاتی در تعلیم و تربیت، آگاهی را تغییر می‌دهند و دائماً به دنبال ایجاد الفت و آشتی مفهومی برای فرد هستند.

جامعه مدنی و دولت نمایان می‌کند اعتبار خویش را از کل و مجموع همین آزادی و عقلانیت فردی گرفته است و در آن دیگری به رسمیت شناخته شده است و مطلق و کلیت، جمع میان دیگری‌ها و جمع میان کلیت و جزئیت است. این در حالی است که در دیگر آثار هگل از جمله «عقل در تاریخ»^۱، مطلق‌گرایی و تمامیت‌خواهی به نحوی بیان شده که تأمین‌کننده و در راستای مشیت الهی است؛ هیچ نیرویی نمی‌تواند خدا را از کارش باز دارد یا در برابرش عرض وجود کند و خواست خدا باید سرانجام بر همگان روا شود ... به دیده فلسفه، آنچه معمولاً واقعیت نام دارد تنها نمودی از آن است ولی در خود و برای خود، واقعیت ندارد (هگل، ۱۳۹۰، ص. ۸۲).

از این منظر، تمامیت‌خواهی می‌تواند بسیاری از اراده‌ها و نیازهای فردی را به راحتی برای مصلحتی والاتر که همان مصلحت جامعه و دولت یا به تعبیر بهتر عقل کل یا روح مطلق است از میان بردارد، فارغ از اینکه فهم این نکته برای افراد میسر باشد (هگل، ۱۳۹۰، ص. ۶۴). با این وجود، ذکر این نکته حائز اهمیت است که نمی‌توان خوانش فلسفی هگل در عقل در تاریخ را با پدیدارشناسی مقایسه کرد؛ زیرا هگل در پدیدارشناسی، بحث خویش را به صورت دقیق و منسجم پیش می‌گیرد و به همین دلیل نیز به عنوان مبنای نظری این پژوهش برگزیده شده است. این در حالی است که عقل در تاریخ، مجموعه‌ای از یادداشت‌های هگل در مقدمه درس‌گفتارهای فلسفه تاریخ و سخنرانی‌های عمومی وی است که توسط وی و شاگردانش جمع‌آوری و بیشتر با تفسیرها و شواهد تاریخی برای ایجاد وحدت در آلمان ایراد شده است. بنابراین، در این مورد بهتر است اصل بر پدیدارشناسی گذاشته شود و اگر نقدی وارد می‌شود با تفسیر هگل از دولت و امر مطلق در پدیدارشناسی توضیح داده شده که آزادی‌بنیاد و حقیقت‌جویانه است.

۲-۲-۲- غایت‌گرایی و پیشرفت‌گرایی در تعلیم و تربیت

از نظر راکمور (۲۰۰۹)، ایده هگل در مورد تاریخ یک ایده ارسطویی و غایت‌گرایانه^۲ است؛ زیرا در فلسفه ارسطو اعمال انسانی غایت‌گرایانه‌اند و رو به سوی انسان خوب و عقلانی دارند. طبق نظر هگل، اگر اعمال انسانی عقلانی‌اند، پس تاریخ نیز عقلانی است چرا که چیزی غیر از اعمال انسانی نیست. این عقلانیت غایت‌گرایانه در تاریخ که رو به سوی خوبی

^۱ Reason in History

^۲ Teleological

و خردمندی دارد مسیری تکاملی و پیشرفت‌گرایانه به سمت غایت را دنبال می‌کند (ص. ۴۷۲). در باب همین خوانش غایت‌گرایانه و پیشرفت‌گرایانه در فلسفه هگل از تاریخ خرد غربی، تمامی رخدادها و ساختارهای تاریخ غربی به عنوان مراحل در نظر گرفته می‌شوند که خرد به تدریج در آنها آشکار شده و در دوران پساروشن‌نگری اروپا در روح مطلق به اوج خود رسیده است. از این‌رو، هگل به عنوان مسئول ایده «پایان تاریخ»^۱ در نظر گرفته شده است. توبز (۲۰۰۵) در پاسخ به این نقد چند نکته را بیان می‌کند؛ نخست اینکه غایت‌گرایی از طریق شناخت مسیری که برای پروردگی خویش طی کرده است به پایان نمی‌رسد بلکه این تعلیم و تربیت ادامه دارد و این فرآیند هیچ شکلی از جزم‌اندیشی و سکون را برنمی‌تابد. دوم اینکه تکامل تاریخی مدنظر هگل توسط هیچ نقطه پایانی مشخص و متعین نشده است بلکه این تکامل ادامه دارد و به عنوان تکامل تربیتی خودش و نه ایده پایان تاریخ فهم می‌شود (ص. ۳۳۰). در واقع، همان‌طور که در بخش نقاط قوت بیان شد، یک گشودگی غیرجزمی برای بیان ضرورت تعلیم و تربیت به عنوان فرآیندی احتمالی در تربیت خویش همواره مطرح است که در آن اشتباهات خویش را بازشناسد و از آنها درس گیرد و به صورت مداوم به تربیت خویش همت گمارد.

اگرچه این پژوهش با پاسخ توبز (۲۰۰۵) به انتقادات وارده به غایت‌گرایی و پیشرفت‌گرایی هگل همراه است اما نباید این نکته را از نظر دور داشت که در بیان راکمور (۲۰۰۹) به درستی اشاره شده است که گاهی این غایت‌گرایی منجر به این می‌شود که اراده و نیازهای افراد در جهت نیل به غایت نادیده گرفته شود که بدون توجیه و همراه کردن اراده‌های افراد، نادیده گرفتن آنها مطلوب نیست. هر چند هگل در پدیدارشناسی بحث خویش را در ساحتی منطقی در تکامل آگاهی دنبال می‌کند ولی در آثاری چون «عقل در تاریخ» اشاراتی به نادیده گرفتن اراده برخی از افراد در جهت همراه شدن با غایت دیده می‌شود (هگل، ۱۳۹۰، صص. ۱۰۳-۱۰۱).

۲-۲-۳- نخبه‌گرایی در تعلیم و تربیت

یکی از برداشت‌های نخبه‌گرایانه از بیلدونگ هگلی توسط سورنسن (۲۰۱۵) مطرح شده است. سورنسن برخلاف تفسیر مارکسیستی از بیلدونگ که آن را ساخت اشیاء مادی در کار تولیدی می‌دانند، آن را مطالعه دنیای کلاسیک و با مطالعه فرهنگ برتر یکی می‌داند. این

^۱ The End of History

برداشت، سورنسن را بدین جهت سوق می‌دهد که بگوید بیلدونگ هگلی شایسته طبقات بالای جامعه است و طبقه کارگر خارج از دامنه هدف بیلدونگ هگل قرار می‌گیرند. بنابراین، این طبقه نمی‌توانند نقش تاریخی خودشان که در تفسیر مارکسی از هگل بیان می‌شود را در تغییر جهان بازی کنند. از نظر سورنسن، نوعی تناقض در بیلدونگ هگلی در ارتباط با طبقه کارگر وجود دارد؛ زیرا از سویی در تفسیر مارکسیستی از هگل، جامعه کارگر به عنوان عاملان اساسی تغییر جهان نقش ایفا می‌کنند و از این‌رو باید داخل دامنه تعلیم و تربیت و بیلدونگ هگلی باشند ولی از سوی دیگر، محتوا و فرآیندی که در تعلیم و تربیت هگلی برای افراد در نظر گرفته شده است مختص افراد طبقه بالا است و شامل طبقه کارگر نمی‌شود. پس از نظر وی، بیلدونگ هگلی خوانشی نخبه‌گرایانه از تعلیم و تربیت را ارائه می‌کند.

این تفسیر سورنسن (۲۰۱۵) از تعلیم و تربیت هگلی، با مخالفت و پاسخ استویانف (۲۰۱۸) همراه شده است. از نظر استویانف، سورنسن تا حد زیادی در نقد مارکسیسم برای فروکاهش دادن بیلدونگ به کار تولیدی برحق است، با این حال، او تفسیر سورنسن را محافظه‌کارانه و نخبه‌گرایانه می‌داند. برخلاف فهم نخبه‌گرای محافظه‌کار، برای هگل، تدریس «فرهنگ کلاسیک» به عنوان هدفی فی‌نفسه در نظر گرفته نمی‌شود بلکه به عنوان ابزاری برای بیلدونگ یا تکامل ذهن در تعلیم و تربیت مطرح است (ص. ۳۸). بنابراین، از نظر استویانف، این‌گونه نیست که تعلیم و تربیت هگلی نخبه‌گرایانه یا محافظه‌کار باشد. از نظر وی تکامل ذهن‌مندی را می‌توان در همه افراد در تعلیم و تربیت دنبال کرد هر چند به ابزارها و وسایل متفاوتی متوسل شد.

به نظر می‌رسد پاسخ استویانف به سورنسن درست است و متن پدیدارشناسی و همچنین سایر آثار هگل آن را حمایت می‌کند. در گام خودآگاهی اربابی و بردگی، حتی کارکردن بر روی مواد از نظر هگل نوعی آموزش را به همراه دارد. این آموزش در ادامه تعیین‌کننده مسیر آگاهی است و تکامل آگاهی را با وارد شدن به مرحله خرد پیش می‌برد (هگل، ۱۸۰۷/۲۰۱۳). پس این‌گونه نیست که هگل تنها بر کار تولیدی برای طبقه کارگر معتقد باشد بلکه جدای از آموزش، کار نیز می‌تواند مقدمه آموزش باشد. آنچه سورنسن بر آن تأکید دارد، سخنرانی‌های هگل در نورنبرگ است که در آن بر مطالعه متون کلاسیک اشاره شده است، در حالی که از نظر هگل، این مطالعه صرفاً ابزاری برای بیگانه کردن دانش‌آموزان با محیط موجود است وگرنه صرف مطالعه و حفظ دنیای کلاسیک مدنظر هگل نیست. این بخشی از تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی هگل است که در آن به دنبال آن است تا افراد گام‌های آگاهی تاریخی را دوباره بازیابند و فهم مناسبی از وضعیت موجود خود

و امکان‌های آینده داشته باشند. این بازیابی ابتدا با بیگانگی همراه خواهد بود و در نهایت، با فهم انتقادی از آن در شکلی جدید در ذهن و ضمیر فرد بازیابی می‌شود و به فرد کمک می‌کند تا در جهت ارتقای فهم عقلانی آنچه دارد همت گمارد. این بیگانگی در تعلیم و تربیت با ابزار و وسایل مختلفی می‌تواند محقق شود و صرفاً به فهم و مطالعه دنیای کلاسیک ختم نمی‌شود و شامل یادگیری هرگونه زبان جدید و آشنایی با فرهنگ‌های دیگر خواهد بود.

۲-۲-۴- کژتابی در باب آزادی در تعلیم و تربیت دوران کودکی

آزادی‌بنیاد بودن تعلیم و تربیت به آزادی ایجابی اشاره دارد نه سلبی. در ارتباط با شخص فرهیخته و انسانی که تفکر انتزاعی در او شکل گرفته است، صحبت درباره آزادی ایجابی و قید زدن به خواسته‌ها و نیازهای وی معقول به نظر می‌رسد. همان‌طور که ماگری^۱ (۲۰۱۵) اشاره می‌کند، هیچ آزادی تا زمانی که فرد قدرت عقلانی خویش را نشناسد، محقق نمی‌شود (ص. ۴۷۴). این سخن مؤید این مطلب است که آزادی عقلانی و ایجابی وابسته به شکل‌گیری نوعی عقلانیت در فرد است. این در حالی است که بخش عظیمی از تعلیم و تربیت در دورانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموز هیچ درک درستی از آزادی عقلانی و ایجابی ندارد و آنچه مدنظر اوست آزادی سلبی و نوعی رهایی از قیود است. در واقع، در تربیت دوران کودکی درک آزادی‌بنیاد بودن تعلیم و تربیت و حرکت در مسیر آزادی ایجابی برای دانش‌آموزان نوعی تکلیف غیر قابل تحمل است.

به نظر می‌رسد در تعلیم و تربیت دوران کودکی باید به نحوی عمل کرد تا موجبات درک آزادی ایجابی در دوران بعدی برای کودک فراهم گردد. از آنجایی که دوران کودکی به عنوان گامی مؤثر در کل فرآیند تعلیم و تربیت نقش ایفا می‌کند نمی‌توان انتظار داشت که در این دوران به آزادی سلبی کودک بها داده شود و در ادامه انتظار پذیرش آزادی ایجابی را توسط کودک داشت. بنابراین، به نظر می‌رسد که در اینجا می‌توان از نوعی پیوستار آزادی سخن به میان آورد که در یک طرف آن آزادی بی‌تعین و سلبی است و در طرف دیگر آن آزادی ایجابی قرار دارد. با این توضیح که آزادی سلبی و ایجابی در تعلیم و تربیت در کنار هم دیده شوند، به نحوی که هر چه از دوران کودکی به سمت بزرگسالی می‌رویم از میزان آزادی سلبی کاسته و به آزادی ایجابی افزوده شود. بنابراین، تعلیم و تربیت در این فرآیند به دنبال آن است تا

^۱ Elisa Magri

درک مفهومی از آزادی ایجابی برای دانش‌آموز به نحوی آشتی‌جویانه اتفاق افتد. خلاصه‌ای از نقدهای بیان‌شده در جدول (۱) آمده است.

نقاط قوت	نقاط ضعف
گشودگی غیرجزمی در تعلیم و تربیت	تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت
تعلیم و تربیت هنجارین با تأکید بر دو قطب تدریس و یادگیری	غایت‌گرایی و پیشرفت‌گرایی در تعلیم و تربیت
نفی آزادی مطلق در تعلیم و تربیت	نخبه‌گرایی در تعلیم و تربیت
تعلیم و تربیت تاریخمند و نه تاریخ‌گرا	کژتابی در باب آزادی در تعلیم و تربیت دوران کودکی

جدول ۱ - نقدهای مطرح شده درباب تعلیم و تربیت هگلی

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف ارزیابی انتقادات مطرح شده در باب تعلیم و تربیت هگلی با نظر به پدیدارشناسی هگل تکوین یافت. نخست مؤلفه‌های مفهومی تعلیم و تربیت به صورت اجمالی ارائه شد سپس به نقد و بررسی انتقادات مطرح شده درباره تعلیم و تربیت هگلی پرداختیم. با این توضیح که در خلال ارزیابی نقدهای دیگران به تعلیم و تربیت هگلی، نقدهای منتج از این پژوهش نیز بیان شد. همان‌طور که اشاره شد، مبنای بررسی و ارزیابی تمامی نقدها، پدیدارشناسی روح هگل بود و سعی شد تا با تمرکز بر این اثر، فرآیند پژوهش دنبال شود. عناوین «گشودگی غیرجزمی در تعلیم و تربیت» و «تعلیم و تربیت هنجارین با تأکید بر دو قطب تدریس و یادگیری»، «نقاط قوت مطرح شده توسط دیگران و «نفی آزادی مطلق در تعلیم و تربیت» و «تعلیم و تربیت تاریخمند و نه تاریخ‌گرا»، «نقاط قوت مطرح شده توسط این پژوهش هستند. از دیگر سو، «تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت»، «غایت‌گرایی و پیشرفت‌گرایی در تعلیم و تربیت» و «نخبه‌گرایی در تعلیم و تربیت»، «نقاط ضعف مطرح شده توسط دیگران هستند که در این پژوهش مورد ارزیابی قرار گرفتند و نسبت آنها با فرآیند تکوین دانش مشخص شد. در نهایت، «کژتابی درباب آزادی در تعلیم و تربیت دوران کودکی» به عنوان نقطه ضعف تعلیم و تربیت هگلی توسط این پژوهش بیان شد.

آنچه درباره نقاط قوت برجسته است، جمع میان هنجارین بودن تعلیم و تربیت و آزادی حقیقت‌جویانه است. در ابتدا این‌گونه به نظر می‌رسد چنانچه تعلیم و تربیت بر مدار هنجارهای بیرونی سامان یابد منجر به نادیده گرفتن آزادی افراد و نگاه انتقادی آنها به تعلیم و تربیت خواهد شد. در حالی که در ایدئالیسم هگلی که خرد در حال ساختن و بازسازی خویش است، خرد پذیرای هرگونه انتقاد در باب خطاهای خویش است. آنچه فضیلتی

بیرونی و نهایی است صرفاً خردورزیِ فراگیرِ آشتی‌جویانه است که هدفی پایان‌باز برای تعلیم و تربیت است. در این تعلیم و تربیت با تعامل دو قطب تدریس و یادگیری، فرآیند تعلیم و تربیت به سمت هنجارها و ارزش‌ها حرکت می‌کند و در این مسیر مربی و متربی مصون از خطا و نقد در نظر گرفته نمی‌شوند؛ به همین دلیل، فرآیند تعلیم و تربیت با شروع کردن از نقطه تاریخی که در آن وجود دارد و با توسل به آزادی انتقاد و تفکر در جهت اهداف مطلوب تعلیم و تربیت پیش خواهد رفت.

در ارتباط با نقاط ضعف، ذکر یک نکته حائز اهمیت است؛ اکثر نقدهایی که به هگل نسبت داده شده است تحت تأثیر فضای اجتماعی و سیاسی قرن نوزده و نیمه نخست قرن بیستم است. خوانش مطلق‌گرا و غایت‌گرا از هگل و مخالف دانستن وی با آزادی فردی که توسط افرادی چون پوپر (۲۰۱۳) بیان شده تحت تأثیر همین فضا است. این در حالی است که در نیمه دوم قرن بیستم شاهد خوانش دقیق‌تری از آثار هگل هستیم که وی را مدافع آزادی و لیبرالیسم معرفی می‌کند و از آن جمله می‌توان به جان رالز^۱ (۲۰۰۰) اشاره کرد. از دیگر سو، مبنا قرار دادن آثاری چون عقل در تاریخ که بیشتر نوعی سخنرانی و گفتار عمومی برای وحدت آلمان است نمی‌تواند در کنار اثری اصیل و فلسفی چون پدیدارشناسی روح مورد توجه قرار گیرد. بنابراین برخی از آنچه در قالب نقد به وی نسبت داده شده است، ناشی از سوءفهم است که در متن به صورت تفصیلی بدان پرداخته شد. با وجود این، نقدها و ابهاماتی مرتبط با تعلیم و تربیت در پدیدارشناسی وجود دارد که در متن به آنها اشاره شد.

^۱ John Rawls

منابع

- آزادمنش، سعید؛ باقری نوع‌پرست، خسرو؛ سفیدخوش، میثم؛ سجادیه، نرگس (۱۳۹۸). تعلیم و تربیت به مثابه‌ی «بیلدونگ» در پدیدارشناسی هگل. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۹(۱)، ۴۷-۲۶.
- استرن، رابرت (۱۳۹۴). هگل و پدیدارشناسی روح (محمد مهدی اردبیلی و محمدجواد سیدی. مترجمان). تهران: ققنوس.
- ذاکرزاده، ابوالقاسم (۱۳۹۲). فلسفه هگل. تهران: الهام.
- سفیدخوش، میثم (۱۳۹۰). پدیدارشناسی در فلسفه هگل. (رساله دکتری منتشر نشده). دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
- کومبز، جرالد آر؛ دنیلز، لو روی بی (۱۳۹۲). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی (خسرو باقری، مترجم). در آدموند سی. شورت (ویراستار)، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (محمود مهرمحمدی و همکاران، مترجمان) (صص. ۶۵-۴۳). تهران: سمت.
- هگل، گئورگ ویلهلم فردریش (۱۳۹۰). عقل در تاریخ (حمید عنایت، مترجم). تهران: شفیعی.
- هگل، گئورگ ویلهلم فردریش (۱۳۹۶). عناصر فلسفه حق (مهرداد ایرانی‌طلب، مترجم). تهران: قطره.
- Biesta, G. J. J. (۲۰۱۲). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, ۶(۲), ۳۵- ۴۹.
- Hegel, G. W. F. (۲۰۱۳). *Phenomenology of spirit* (T. Pinkard, Trans.). Retrieved from: <http://terrypeinkard.weebly.com/phenomenology-of-spirit-page.html>. (Original work published ۱۸۰۷).
- Hegel, G.W. F. (۱۸۲۷/ ۲۰۰۱). *Philosophy of right* (S. W. Dyde, Trans.). Kitchener: Batoche Books.
- Hegel, G. W. F. (۱۹۸۴). *Hegel: The letters* (C. Butler and C. Seiler, Trans.). Bloomington: Indiana University press.
- Jessop, S. (۲۰۱۲). Education for citizenship and 'Ethical Life': An exploration of the Hegelian concepts of Bildung and Sittlichkeit. *Journal of Philosophy of Education*, ۴۶(۲), ۲۸۷- ۳۰۲.
- Løvlie, L. (۲۰۰۶). On the educative reading of Hegel's *Phenomenology of Spirit*. *Scandinavian Journal of Education Research*, ۳۹, ۲۷۷- ۲۹۴.
- Magri, E. (۲۰۱۵). Memory and self-knowledge in Hegel's philosophy. In A. Arndt, B. Bowman, M. Gerhard, and J. Zovko (Eds.), *Hegel-jahrbuch* (pp. ۴۷۰- ۴۷۵). Germany: De Gruyter.
- Odenstedt, A. (۲۰۰۸). Hegel and Gadamer on Bildung. *The Southern Journal of Philosophy*, ۴۶, ۵۵۹- ۵۸۰.
- Popper, K. (۲۰۱۳). *The open society and its enemies*. New Jersey: Princeton University Press.
- Pring, R. (۲۰۱۳, June ۲۰). What is an educated person? *The Education Forum*, National University of Ireland, Ireland. Retrieved from https://www.maynoothuniversity.ie/sites/default/files/assets/document/Prof_Richard_Pring.pdf
- Rawls, J. (۲۰۰۰). *Lectures on the History of Moral Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rockmore, T. (۲۰۰۹). Hegel. In A. Tucker (Ed.), *A companion to the philosophy of history and historiography* (pp. ۴۶۸- ۴۷۶). Blackwell Publishing Ltd.
- Somr, M. (۲۰۱۳). G.W.F. Hegel – education as a moment of historical reality. *Studia Edukacyjne*, ۲۴, ۲۸۹- ۳۰۱.
- Sørensen, A. (۲۰۱۵). Bildung in Hegel’s phenomenology: Acute alienation and education. *Red Española de Filosofía*, ۹, ۶۳- ۸۰.
- Sørensen, A. (۲۰۱۹). *Capitalism, alienation, and critique*. Leiden and Boston: Brill
- Stojanov, K. (۲۰۱۸). *Education, self-consciousness, and social action; Bildung as a Neo-Hegelian concept*. New York: Routledge.
- Tubbs, N. (۲۰۰۵). Hegel. *Journal of Philosophy of Education*, ۳۹(۲), ۳۲۹- ۳۵۵.
- Tubbs, N. (۲۰۰۸). *Education in Hegel*. London & New York: Continuum.
- Tubbs, N. (۲۰۱۴). Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. In D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. SAGE Reference.
- Väyrynen, K. (۲۰۱۷). Hegel on moral development, education, and ethical life. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Nature.
- Wood, A. W. (۱۹۹۸). Hegel on education. In A. O. Rorty (Ed.), *Philosophers on education: Historical perspectives* (pp. ۳۰۰-۳۱۷). London: Routledge.
- Žižek, S. (۲۰۱۲). *Less than nothing: Hegel and the shadow of dialectical materialism*. London: Verso.

تبیین و نقد انگاره‌های کودکی در سند برنامه پیش‌دبستانی ایران^۱

نرگس سادات سجادیه^۲، رضوان اسامی^۳ و ابراهیم طلائی^۴

چکیده

این پژوهش درصدد استنباط انگاره کودکی مفروض در سند «راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستان» و نقد آن است. به این منظور انگاره‌های کودکی مستتر در سند استخراج شده است. سپس با نقد درونی این انگاره‌ها، ناسازواری‌های آنها بیان شده است. همچنین انگاره‌ها با توجه به رویکرد اسلامی عمل، از منظر بیرونی به نقد گذاشته شده است. روش مورد استفاده برای استنباط انگاره‌های دوران کودکی از سند، روش تحلیل فرارونده و تحلیل محتواست. جهت نقد درونی انگاره‌های سند، با استفاده از روش ارزیابی ساختار مفهوم، انسجام و سازواری آنها بررسی شده است. برای نقد بیرونی نیز روش تحلیل تطبیقی پیوسته به کار گرفته شده است. پس از بررسی سند، هفت انگاره به دست آمده است. این انگاره‌ها عبارتند از: کودک ارگانیک، کودک مکانیک، کودک به مثابه سرمایه، کودک به مثابه پیش‌بزرگسال و کودک معصوم بالقوه. مهم‌ترین ناسازواری در میان انگاره‌ها در سند، بین انگاره کودک به مثابه گیاه و کودک به مثابه موم یافت شده است. در نقد بیرونی، انگاره‌ها نخست به انگاره‌های کودک در رویکرد اسلامی عمل از جمله انگاره کودک شبه‌عامل و کودک جوانه‌ای خودرو و متکی به قیّم اشاره شده است. در نقد بیرونی، بیان شده که سند به جوان بودن گیاه و نیاز او به اتکا به قیّم توجه کافی نداشته است. از سوی دیگر، انگاره موم برای انسان، چه کودک و چه بزرگسال، قابل قبول دانسته نشده است. همچنین، بیان می‌شود که انگاره کودک سرمایه در گرو مسائلی نظیر خواست کودک قرار دارد.

واژگان کلیدی: فلسفه تربیت کودک، انگاره کودکی، پیش‌دبستانی، سند، رویکرد اسلامی عمل

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۰۸

^۲ استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ Sajjadieh@ut.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)؛ r.asami89@gmail.com

^۴ عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس؛ Ebrahim.talae@gmail.com

مقدمه

سین زیر هفت سال، دوره پیش‌دبستانی اهمیت مضاعفی دارد. در کشور ما سیاست‌گذاری بلندمدت دولت‌ها در راستای افزایش نرخ پوشش پیش‌دبستانی‌ها^۱ بوده است و این دوره برای اغلب کودکان اولین مواجهه با آموزش رسمی محسوب می‌شود. به لحاظ قانونی، وزارت آموزش و پرورش متولی نظارت و برنامه‌ریزی دوره پیش‌دبستانی است. به منظور هدایت برنامه تربیتی مربوطه، «راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستان» در سال ۱۳۸۷ توسط وزارت آموزش و پرورش تدوین گردیده است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷). این سند که برای تمامی تولیدکنندگان محتوا در حوزه پیش‌دبستانی در سراسر کشور لازم‌الاجراست، به گفته مدیرکل دفتر پیش‌دبستانی آموزش و پرورش پس از گذشت حدود ده سال قرار است مورد بازنگری قرار گیرد (فضلی، ۱۳۹۶). از نکات قابل توجه در سند اخیر آن است که انگاره‌های کودکی مدنظر نویسندگان به صراحت مشخص نشده است. همچنین، مواردی در آن به چشم می‌خورد که شبهه تعارض را در ذهن زنده می‌کند. همچنین از یک‌سو، با نگاهی ماشینی و از بالا به پایین به کودک و انگاره‌ای از مربی در مقام فعال مایشاء بر ایجاد رفتارهای مطلوب در کودک تأکید می‌شود: «ایجاد رفتارهای مطلوب فردی و اجتماعی در کودکان» (دتک^۲، ۱۳۹۶، ص. ۱۰) و از سوی دیگر با اصرار بر فعالیت کودک، مربی را تسهیل‌گر می‌خواند: «مربی تسهیل‌گر بوده مباحث را ... هدایت کند» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۶۴). چنین ابهام‌ها و تفاوت‌هایی می‌تواند سند را در هدف‌بخشی به فعالیت‌ها دچار اغتشاش نماید و راه را بر تفسیرهای مختلف و حتی متعارض هموار نماید. از این‌رو، ارزیابی سند مذکور و تصریح انگاره‌های نظری پشتیبان آن نسبت به کودک، می‌تواند وضعیت آن را به روشنی نشان دهد و تعارض‌های احتمالی در آن را آشکار سازد. در گام بعد می‌توان به حل این تعارض‌ها اندیشید. از سوی دیگر فارغ از نقد درونی، هر نقد دیگری متضمن برخورداری از موضع نقد است. موضع مذکور عدسی بر چشمان ناقد است که ناسازواری‌ها و نادرستی‌ها از مقایسه با آن رخ می‌نمایند.

^۱ تعهد ایران در پیمان‌نامه داکار به پوشش صددرصدی آموزش پیش‌دبستانی (راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی، ص. ۱۱).

^۲ مقصود گروه پیش‌دبستانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی آموزش و پرورش است که به اختصار، به صورت سرواژه «دتک» ذکر شده است.

در پژوهش حاضر، موضع مختار در نقادی انگاره‌های کودکی موجود در سند پیش‌دبستانی، رویکرد اسلامی عمل بوده است. دلایل انتخاب این رویکرد را در موارد زیر می‌توان خلاصه کرد: نخست اینکه رویکرد مذکور، بر مبانی انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی دینی تکیه دارد (باقری، ۱۳۹۳) و از این‌رو، با اسناد بالادستی کشور از هم‌آوایی برخوردار است.^۱ دوم اینکه این رویکرد در نسبت با رویکردهای رقیب خویش در فلسفه اسلامی تربیت، از انسجام بیشتری برخوردار است (سجادیه، مدنی فر و یاری دهنوی، ۱۳۹۲). سوم اینکه نسبت به سایر رویکردها، ورود جدی‌تری به دوران کودکی داشته و تلاش کرده با تدوین انگاره‌ای از دوران کودکی و فعالیت‌های تمهیدی در آن، تمهید در این دوران را سامان بخشد و نسبت خویش را با رویکردهای مطرح در دوران کودکی مشخص سازد (برای نمونه: رجوع شود به سجادیه، ۱۳۹۹).

ارزیابی انگاره‌های ناظر بر کودکی، نخستین بار در اثر اریس^۲ (۱۹۶۲) مورد توجه قرار گرفت. اریس در این کتاب با بررسی آثار تاریخی از جمله نقاشی‌ها و پیکرنگاری‌ها نشان داد که در گذشته به کودکان به چشم بزرگسال کوچک نگریسته می‌شد. این منبع مورد توجه قرار گرفت و با وجود گذشت حدود ۶۰ سال از انتشار ترجمه آن به زبان انگلیسی همچنان در آثار گوناگون مورد استناد است. این اثر در نهایت در تیرماه ۱۳۹۹ به زبان فارسی نیز ترجمه شد. به دنبال این نگاه به مفهوم کودکی در کتاب اریس به تدریج تأملات درباره انگاره کودکی افزایش یافت و امروزه مقالات متعددی در زمینه انگاره کودکی نوشته شده است. برای نمونه سورین^۳ (۲۰۰۵)، ده انگاره رایج از دوران کودکی و ریشه‌های تاریخی شکل‌گیری هر یک را بیان می‌کند. این انگاره‌ها عبارتند از: کودک معصوم، کودک ناجی، کودک شرور، کودک گلوله برفی، کودک خارج از کنترل، مینیاتور بزرگسال، در آموزش بزرگسالی، کودک به عنوان کالا، کودک قربانی و کودک عامل.^۴ هافمن^۵ (۲۰۰۳) نیز با بررسی میان مجلات مشهور

^۱ باقری فصلی از جلد نخست کتاب *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران* را به تطبیق این رویکرد با قانون اساسی جمهوری اسلامی اختصاص داده و در نهایت نتیجه گرفته است که این نظام تربیتی با این سند در مقام بالاترین سند بالادستی هم‌آوایی دارد.

^۲ Aries

^۳ Sorin

^۴ The innocent child, the noble/ savior child, the evil child, the snowballing child, the out-of-control child, the miniature adult, the adult-in-training, the child as commodity, the child as victim, the agentic child.

^۵ Hoffman

کودکان و محتوای آموزشی دوران کودکی در آمریکا در جستجوی نگاه غالب به کودکی است. هافمن در مقاله خود با عنوان «ایدئولوژی کودکی در آمریکا: دیدگاه مقایسه فرهنگی»^۱ سرمایه‌داری را مسلط بر کودکی و نگاه غالب به کودک را نگاه سرمایه‌ای ذکر می‌کند. در یکی از نزدیک‌ترین پژوهش‌های صورت گرفته به پژوهش حاضر، میلی^۲ (۲۰۰۵) به استنباط مهم‌ترین انگاره‌ها از کودک در نظام تربیت استرالیا می‌پردازد. وی در مقاله‌ای درباره موضوع گفتمان کنترل در کلاس درس، به نقل از وودرو^۳، انگاره‌های کودکی را بر رویکرد افراد در برخورد با کودکان مؤثر می‌داند و سه انگاره از کودک غالب در آموزش و پرورش استرالیا را معرفی می‌کند. این انگاره‌ها عبارتند از: انگاره کودک معصوم، کودک به عنوان تهدید و کودک بزرگسال کوچک^۴. پژوهش هافمن و میلی که با استنباط انگاره‌های ناظر بر کودکی در نظام‌های آموزش و پرورش دو کشور آمریکا و استرالیا محوری شده‌اند، جهت‌گیری‌های کلان این دو نظام را نشان می‌دهند.

این در حالی است که در ایران به دلیل فقدان پژوهش‌هایی از این دست، جهت‌گیری کلی نظام آموزش و پرورش در دوران کودکی هنوز در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. در سال‌های اخیر، پژوهش‌هایی در این راستا صورت گرفته است. در ادامه، ضمن بررسی این پژوهش‌ها نشان خواهیم داد که تحقیقات انجام شده در عین لزوم، کافی نیستند و هنوز ابعاد مهمی از جهت‌گیری کلان نظام آموزشی در دوران کودکی مبهم و مجمل است. یکی از پژوهش‌هایی که تلاش کرده وضعیت کودکان در ایران را مورد بررسی قرار دهد، پژوهش تاریخی حاتمی (۱۳۹۳) است. او به بررسی تاریخی مفهوم کودکی در دوران قاجار و پهلوی می‌پردازد و نشان می‌دهد که چگونه مفهوم کودکی در ایران طی دوره قاجار تا پایان پهلوی اول از شکل سنتی به مفهوم جهانی و مدرن آن نزدیک می‌شود. اثر مذکور از جهت پرداخت رویکردی مفهومی به فعالیت‌های تربیتی صورت گرفته در ایران که ناظر بر دوران کودکی بوده‌اند، قابل توجه است. در عین حال، این پژوهش از دو منظر قابل نقد است؛ از یک طرف، تبیین مفهوم فلسفی از سوی آن صورت نگرفته و بیشتر شواهد تاریخی به صورت مجموعی کنار هم نهاده شده و از سوی دیگر، انگاره‌های مورد ادعای وی منتزع از روزنامه‌ها بوده و ارتباط وثیقی با

^۱ Childhood ideology in the United States: a comparative cultural view

^۲ Millei

^۳ Woodrow

^۴ child as innocent, child as threat and child as embryo adult

جهت‌گیری نظام آموزشی ندارد. همچنین، خردخورد و همکاران (۱۳۹۵) تلاش کرده‌اند تا تطور مفهوم کودکی را در آثار مرادی کرمانی دنبال کنند. آنها آثار این نویسنده را به دو بازه زمانی دهه‌های ۲۰ تا ۵۰ و ۵۰ تا ۸۰ تقسیم کرده و نشان می‌دهند که چگونه مفهوم کودکی متناسب با شرایط زندگی در جامعه، از بزرگسال کوچک به کودکی مستقل که می‌تواند آزادانه افکار خود را بیان کند، تبدیل می‌شود. این پژوهش نیز ناظر بر نظام آموزشی نیست و بیشتر در قالب ادبی نگاشته شده است. طلایی (۲۰۲۰) نیز به تغییرات چشمگیر مفهوم کودکی در تاریخ ۱۵۰ سال اخیر ایران می‌پردازد. وی در این مقاله پس از نگاهی به کودکی در دوران قاجار و پهلوی بر ویژگی‌های کودکی در سال‌های اخیر متمرکز می‌شود. وسعت دوره مورد بررسی در این مقاله نیز جهت‌گیری نظام آموزشی را به حاشیه برده است و از سوی دیگر، انگاره‌ها بیشتر وجه کلی و جامعه‌شناختی دارند تا فلسفی و تبیین‌گرایانه. یکی دیگر از پژوهش‌های معطوف به سند پیش‌دبستان، پژوهش بهمن‌پور (۱۳۹۶) است. او برای پاسخگویی به این پرسش که آیا عملکرد مراکز پیش از دبستان، اصول و اهداف تعلیم و تربیت کشور را برآورده می‌کنند؟ اصول و اهداف برخی از اسناد بالادستی از جمله سند پیش‌دبستانی را مورد توجه قرار داده است و سپس میزان انطباق این اصول و اهداف را با اصول تعلیم و تربیت اسلامی بررسی می‌کند. بهمن‌پور از بین مجموعه اسناد بالادستی، سند پیش‌دبستانی آموزش و پرورش، برخی از مصوبات شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش کشور، سند تحول بنیادین، فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران و سند برنامه‌درسی ملی را مدنظر قرار داده و اهداف و اصول معیار خود را از رویکرد اسلامی عمل وام گرفته است. در نهایت، او بین این دو هم‌پوشانی فراوانی به دست می‌آورد. با وجود تلاش این پژوهشگر برای بررسی اجمالی اسناد حوزه پیش از دبستان، چند نقد عمده به آن وارد است؛ از جمله اینکه برخی از اسناد برگزیده شده همچون سند تحول بنیادین به صورت حداقلی و جزئی به دوره پیش از دبستان اشاره کرده است و نمی‌تواند نشان‌گر رویکرد نظام آموزشی به کودکی باشد. از سوی دیگر، اهداف تربیت (تمهید) دوران کودکی در رویکرد اسلامی عمل در سال ۱۳۹۴ در قالب مقاله‌ای منتشر شده است اما در این پژوهش اهداف و اصول این رویکرد به صورت کلی مدنظر قرار گرفته و معطوف به دوران کودکی نشده است. از این‌رو، مبنای انتخاب شده و مقایسه‌های صورت گرفته از دقت فلسفی لازم برخوردار نیست. علاوه بر این، پژوهشگر در میان اهداف و اصول رویکرد اسلامی عمل و اسناد بالادستی هم‌آوایی و مشابهت فراوانی یافته است؛ در حالی که برخی اسناد همچون سند برنامه‌درسی ملی در

سال ۱۳۹۲ از منظر رویکرد اسلامی عمل به نقد گذاشته شده است و تقابل‌ها میان اهداف سند برنامه‌درسی ملی و رویکرد اسلامی عمیق است و باید در نظر گرفته شود. ارزیابی پیشینه صورت گرفته نشان از آن دارد که هیچ‌یک از تحقیقات صورت گرفته، ناظر به بررسی فلسفی و دقیق این سند رسمی نبوده است. نظر به اهمیت اسناد در راهبری نظام‌های تربیتی و محوریت آنها در سال‌های اخیر در نظام آموزش و پرورش ایران، بررسی این سند از اهمیت و ضرورت ویژه برخوردار است. از این‌رو، در پژوهش حاضر، بررسی این سند ذیل دو پرسش اساسی صورت گرفته است؛ پرسش نخست ناظر به استنباط انگاره‌های کلان معطوف به کودک در این سند است و پرسش دوم ناظر به ارزیابی این انگاره‌ها از منظر رویکرد اسلامی عمل و بررسی ارتباط درونی آنها در این سند^۱ خواهد بود. از آنجا که سند مذکور مربوط به دوره پیش‌دبستان است، منظور از کودک در این پژوهش، سنین ۷-۴ سال است. این سن معمولاً به عنوان کودکی نخست شناخته می‌شود^۲. لازم به ذکر است، مفهوم انگاره، تصور زیرسازی است که در هر متن به عنوان «کودک» در نظر گرفته می‌شود و براساس آن، توصیه‌ها و اهداف سامان‌بخشی می‌شوند. از این‌رو ممکن است خود سند با این ادبیات به صورت صریح از انگاره سخن نگفته باشد اما در بطن خویش پیش‌فرض‌هایی از کودک داشته باشد که ماهیت آن را به صورتی ویژه صورت‌بندی می‌کند و برنامه‌ها را به شکلی خاص پیش می‌برد.

روش پژوهش

در پاسخ به پرسش‌های این پژوهش از رویکردهای روشی متنوعی بهره‌گیری شده است. در پاسخ به پرسش نخست که ناظر به استنباط انگاره‌های ناظر به کودکی است از روش تحلیل محتوا و رویکرد روشی تحلیل فرارونده استفاده شده است. در تحلیل فرارونده شروط لازم برای تحقق یک امر تجربی بیان می‌شود. به این منظور، ابتدا امر مورد نظر توصیف می‌شود و پس از آن پیش‌شرط‌های ضروری آن تبیین می‌گردد (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۹۴). بنابراین در گام نخست با روش تحلیل محتوا، گزاره‌های ناظر به ماهیت کودک و

۱. سند پیش‌دبستانی آموزش و پرورش نخستین بار در سال ۱۳۸۸ به چاپ رسید و مبنای کار پیش‌دبستانی‌ها در کشور قرار گرفته است. گروه پیش‌دبستانی مستقر در سازمان پژوهش وزارت آموزش و پرورش براساس پیش‌بینی‌های صورت گرفته در تلاش برای بازبینی این سند است. در عین حال پژوهش‌های زیادی بر سازواری و قابلیت کاربرد آن صورت نگرفته است. از این‌رو ضروری است تأملی فلسفی - تربیتی بر روی این سند صورت پذیرد.

۲. Early childhood, defined as the period from birth to eight years old (یونسکو، بی‌تا)

کودکی و مرتبط با آن استخراج شود و در گام بعد، تلاش شده تا گزاره‌های واقع‌نگر ناظر بر ماهیت کودک از دل گزاره‌های تجویزی استنباط شوند. در واقع مبتنی بر سخن کانت که «بایدها بر توانستن‌ها دلالت دارند» از درون گزاره‌های تجویزی، تصویری از توانش‌ها و گزاره‌های واقع‌گرایانه از کودک استنباط شده است. برای نمونه می‌توان این هدف را در سند در نظر گرفت: «ایجاد رفتارهای مطلوب فردی و اجتماعی در کودکان» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۱۰). در نظر گرفتن این هدف به معنای ممکن دانستن تحقق آن است؛ به سخن دیگر، سندنویس در اینجا، «ایجاد کردن رفتارهای مطلوب در کودک» را امری ممکن می‌داند. این نوع نگاه به کودک، می‌تواند به استعاره مکانیستی موم تعبیر شود. در این حالت، ماهیت کودک، ماهیتی قابل مدیریت و قابل کنترل در نظر گرفته شده است و می‌توان رفتاری را در وی ایجاد کرد. از این‌رو، با این رویکرد، انگاره پشتیبان این گزاره تجویزی، انگاره موم خواهد بود.

از سوی دیگر، در پرسش دوم که ناظر به نقد و ارزیابی انگاره‌هاست از دو روش نقد درونی و نیز رویکرد تحلیل تطبیقی پیوسته استفاده شده است. در نقد درونی که در ذیل روش ساختار مفهومی آمده است، عدم انسجام‌ها^۱، ناسازواری‌ها^۲، تناقض‌ها^۳، نامفهوم بودن و تفسیرپذیری عبارات بیان می‌شود (شورت^۴، ۱۳۹۲، صص. ۴۴ و ۵۶ و ۶۱). برای نمونه هنگامی که دو انگاره کودک در مقام موم و کودک در مقام یک ارگانسیم زنده در یک سند مطرح می‌شوند می‌توانند ناسازواری‌هایی را به ظهور رسانند؛ زیرا در این حالت، مربی با دو انگاره متفاوت مواجه است که فعالیت‌های مبتنی بر آنها گاه به تعارض خواهند انجامید. رویکرد دوم در ارزیابی انگاره‌ها، ارزیابی آنها با موضع فلسفی رویکرد اسلامی عمل نسبت به کودک است. در این حالت، نقد با توجه به موضع مختار صورت می‌گیرد و نسبت انگاره‌ها با آن انگاره تعیین خواهد شد. این رویکرد که از آن به عنوان تحلیل تطبیقی پیوسته^۵ یاد شده، با برابر نهادن گزاره‌های متناظر نسبت آنها با یکدیگر را مشخص می‌سازد (گیون، ۲۰۰۸، ص. ۱۰۰-۱۰۱)؛ برای نمونه، رویکرد انگاره ارگانسیم با انگاره متناظر آن در رویکرد اسلامی عمل که

^۱ incoherence

^۲ inconsistencies

^۳ contradictions

^۴ Short

^۵ Constant comparative analysis

انگاره شبه‌عامل است، متناظر در نظر گرفته شده و به صورت تطبیقی و مقایسه‌ای نقد شده است.

۱. انگاره‌های کودکی

همان‌طور که اشاره شد، دسته‌بندی‌های گوناگونی از مفهوم کودکی وجود دارد. برای مثال سورین انگاره‌هایی ده‌گانه از کودک بیان می‌کند (سورین، ۲۰۰۵) و میلی کودکی رایج در استرالیا را به سه دسته تقسیم می‌کند (میلی، ۲۰۰۵). در این مقاله با جمع‌بندی انگاره‌های کودکی مورد مطالعه، ده انگاره از دوران کودکی بدست آمده‌اند که در ادامه بیان می‌شود.

۱-۱- دوگانه کودک شرور- معصوم^۱

انگاره کودک شرور و به دنبال آن کودک معصوم، در تاریخ زندگی بشر سابقه‌ای طولانی دارد. در نگاه نخست، کودکان با شرّ ذاتی بدنیا می‌آیندند. این نگاه به کودکی موجب شد کودک‌کشی در یونان، رم، آفریقا و چین افزایش یابد. با گذشت زمان، کودک‌کشی با تنبیه بدنی کودک جایگزین شد و سخت‌گیری یکی از راهبردهای تربیتی شد تا کودکان از شرّ پاک شوند (سورین، ۲۰۰۵). برای دستیابی به برجسته‌ترین نمونه‌های تاریخی برای انگاره کودک شرور باید به قرون وسطی بازگشت. در این دوران بر پایه گناه نخستین در عقاید مسیحیان، کودکان مستوجب سخت‌گیری‌های بیشتری بودند (استیرنس^۲، ۱۳۸۸). به تدریج در غرب تصور شرّ بودن کودک دستخوش تغییر شد و کودک تازه متولد شده همانند لوح سفید پنداشته شد. در قرن هجدهم با تأکید ژان ژاک روسو^۳ در کتاب امیل^۴ بر پاکی وجود در هنگام تولد، موجی در جامعه ایجاد شد (استیرنس، ۱۳۸۸) و کودکی به منزله دوره طلایی عمر آدمی قلمداد شد. از این منظر، کودک با توانایی خودکنترلی و فطرتی در پی زیبایی و فضیلت، پا بدنیا می‌گذارد و این محیط است که پاکی اولیه کودک را از بین می‌برد (دلبرگ،

^۱ - در نگاه ادیان الهی کودک موجودی معصوم است و بعدها در مسیحیت تحریف شده بجای عصیان، گناه را به حضرت آدم (ع) نسبت دادند و سپس مسأله گناه ذاتی را مطرح کرده اند و بعداً دیدگاه روسو مطرح شده است. پس باید انگاره نخست، انگاره کودک معصوم - شرور باشد و اگر در انگاره نخست، کودک شرور بر کودک معصوم مقدم آمده است، بیانگر دیدگاه سورین است.

^۲. Stearns

^۳. Jean Jacques Rousseau

^۴. Emile

موس و پنس^۱، ۲۰۰۵). از این رو، بزرگسالان باید با قرنطینه‌سازی محیط، کودک را از پلیدی جامعه حفظ کنند (دلبرگ، موس و پنس، ۲۰۰۵).

۲-۱. دوگانه کودک قربانی - ناجی

کودکان قربانی اغلب کودکانی هستند که تحت تأثیر جبر اجتماعی بسر می‌برند و شرایطی خارج از کنترل مانند قحطی، فقر و جنگ زندگی آنها را متأثر ساخته است. این بچه‌ها در کلاس درس معمولاً در غفلت سایرین، در انزوا قرار می‌گیرند، همواره تغذیه نامناسبی دارند و لباس فرمشان وصله‌دار و کثیف است (سورین، ۲۰۰۵). در مقابل این دسته، کودک ناجی قرار دارد. کودک ناجی مشکلات را از سر راه برمی‌دارد. او برای سعادت دیگران تلاش می‌کند و در این مسیر متحمل رنج و زحمت می‌شود حتی ممکن است کودک جان خود را در این راه از دست بدهد. این تصویر از کودکی در غرب برخاسته از فرهنگ مسیحی است و در ادبیات، از آثار چارلز دیکنز^۲ تا آثار معروف به هری پاتر^۳ و ابرقهرمانان^۴ در برنامه‌های مخصوص کودکان می‌توان یاد کرد (سورین، ۲۰۰۵).

۳-۱. دوگانه کودک سرمایه - دردرساز

انگاره کودک سرمایه در طول تاریخ به اشکال گوناگونی درآمده است. در گذشته‌های دور و در دوران کشاورزی، خانواده‌ها برای تأمین نیروی کار خود، به طور میانگین پنج تا هفت فرزند به دنیا می‌آوردند. این کودکان از نوجوانی هم‌پای والدین مشغول به کار می‌شدند (استیرنس، ۱۳۸۸). به تدریج در قرن نوزدهم با آغاز سرمایه‌داری و صنعتی شدن، شکل جدیدی از کودک ظهور کرد. با گسترش کارخانه‌ها و صنایع، کودکان به طور گسترده مشغول به کار شدند (اسکاتون^۵، ۱۹۹۷). پس از مدتی زنان نیز وارد بازار کار شدند و کودکان خود را به مراکز تربیت و نگهداری سپردند (دلبرگ، موس و پنس، ۲۰۰۵). به تدریج سیاستمداران و رهبران اقتصادی به اهمیت سرمایه‌گذاری بر دوران کودکی پی بردند. آنها متوجه شدند که با سرمایه‌گذاری در زمینه آموزش کودکان می‌توانند از مادران شاغل حمایت کنند و نیروی کار ماهر آینده خود را تضمین کنند (دلبرگ، موس و پنس، ۲۰۰۵). به این ترتیب در قرن نوزدهم

^۱ Dahlberg, Moss & Pence

^۲ Charles Dickens

^۳ Harry Potter

^۴ Super heroes

^۵ Scraton

برای نخستین بار قانون تحصیل اجباری وضع شد (الوود، ۲۰۰۳) و این روند ادامه یافت تا اینکه در قرن ۲۱، سرمایه‌گذاری در آموزش با سرمایه‌گذاری در ماشین‌آلات و نوآوری‌های فنی برابر دانسته شد (دلبرگ، موس و پنس، ۲۰۰۵). به دنبال تأثیرات اجتماعی زندگی مدرن همچون افزایش فرزندان تک‌والد، اشتغال والدین و ... کودکانی نازپروده پدید آمدند که دست به رفتارهای ناهنجار می‌زنند. این کودکان نظم کلاس را مختل می‌کنند (سورین، ۲۰۰۵). به عقیده معلمان، این کودکان نمی‌دانند چه علمی برای آنها مناسب است. آنها در کلاس درس درگیر یادگیری جمعی نمی‌شوند و به افکار خودشان مشغول هستند. بنابراین معلم باید انرژی زیادی را صرف این کودکان دردرس‌ساز و حمایت از سایر دانش‌آموزان در برابر آنها کند (میلی، ۲۰۰۵).

۴-۱. دوگانه کودک مینیاتور بزرگسال - کودک مستقل از بزرگسال

انگاره کودک مینیاتور بزرگسال نیز پیشینه‌ای تاریخی دارد و با بررسی‌های تاریخی اریس نمایان شده است. کودکان در این انگاره مانند بزرگسالان لباس می‌پوشند. بازی‌های آنها بیش از خردسالی ادامه نمی‌یابد (اریس، ۱۹۶۲). منفعل هستند و باید آنچه را بزرگسال برای آنها لازم می‌داند، فراگیرند (سورین، ۲۰۰۵). روان‌شناسی رشد متأثر از نگاه ارسطویی (متیوس و مولین، ۲۰۱۸) نوعی نقشه ساده از زندگی ترسیم کرد که در آن هر مرحله مقدمه مرحله بعدی در راه نیل به بزرگسالی است. بر پایه این سخن، کودکی نه به خودی خود، بلکه به عنوان مرحله نخست از سفر بسوی بلوغ اهمیت دارد (دلبرگ، موس و پنس، ۲۰۰۵). در برابر این دیدگاه، رویکردی وجود دارد که دوران کودکی را به صورت مستقل از بزرگسالی به رسمیت می‌شناسد و جایگاه مستقلی برای کودکان در جامعه قائل است. در این دیدگاه کودکان توانمندی‌های مستقلی دارند که حتی ممکن است در دوران بزرگسالی محو شود. از جمله ورنر (به نقل از کریمی، ۱۳۸۷) با دوگانه دیدن انواع هوش، معتقد است در حالی که ادراک «فنی-هندسی»^۱ بیشتر در دوران بزرگسالی به چشم می‌خورد، ادراک «شهودی»^۲ تنها مخصوص دوره کودکی است و با پا نهادن کودک به دوران بزرگسالی ناپدید می‌شود. از نظر وی، هوش شهودی یا فیزیونومی^۳، نوعی ادراک از عالم است که آدمی در دنیای عرفان و

^۱ Geometric – Technical Perception

^۲ Physiognomic Perception

^۳ Physiognomy

شعر از طریق الهام به دست می‌آورد. وی این ادراک کل‌گرایی و وحدت‌نگر را نوعی هوشیاری کودکانه می‌داند و معتقد است تنها کودکان واجد آن هستند. از نگاه وی، شاعران تنها با سفر به دنیای کودکی خویش می‌توانند این نوع توان ادراکی خویش را باز یابند. از نگاه وی این نوع ادراک کودک را از سطح امور حرکت می‌دهد و به لایه‌های ژرف و عمیق می‌رساند.

۵-۱. دوگانه کودک موم - گیاه

یکی دیگر از دوگانه‌های دیرپا در عرصه تعلیم و تربیت کودک، دوگانه موم/گیاه یا متناظر با آن دوگانه مکانیسم/ارگانیسم است. انگاره مکانیسم کودک را به مثابه موجودی منفعل می‌نگرد که همچون موم شکل‌پذیر است (باقری، ۱۳۹۲). براساس این نوع نگاه به کودک، ایجاد هرگونه وضعیتی در وی یا قرار دادن او در هر چارچوب و قالبی امکان‌پذیر خواهد بود؛ زیرا کودک موجودی شکل‌پذیر است که می‌توان او را به شکل‌های مختلف درآورد و موارد مختلف رفتاری را در وی ایجاد کرد. از سوی دیگر این رویکرد با نگاهی ماشینی به کودک میان رفتارهای وی و عناصر محیطی، روابط علی (نه تفسیری) قائل است (باقری، ۱۳۹۲) و معتقد است با استفاده از رویکردهایی چون شرطی‌سازی و عادت‌بخشی (لطف‌آبادی، ۱۳۸۹) می‌توان رفتارهای کودک و در نهایت، کل وجود وی را شکل داد. در طرف دیگر این دوگانه، انگاره گیاه یا ارگانیسم قرار دارد. این انگاره، کودک را به سان گیاهی می‌نگرد که اقتضائات درونی‌اش مسیری منحصر به فرد را در برابر وی قرار می‌دهد و حرکت وی براساس همان اقتضاها تعیین می‌شود. بر این اساس کودک در مقام ارگانیسمی در حال رشد، نقشه طبیعی رشد خویش را گام به گام طی می‌کند (باقری، ۱۳۹۲، ص. ۴۲) و مربی نقش چندانی در این فرآیند ایفا نمی‌کند. مربی در این دیدگاه، تسهیل‌گر این فرآیند رشد خود به خودی است. در واقع، رشد توسط خود گیاه و با توجه به اقتضاها درونی آن صورت می‌پذیرد و مربی تنها در پی آماده‌سازی شرایط پیرامونی است. در این انگاره علایق و خواسته‌های کودک به گونه‌ای پیرنگ مدنظر قرار می‌گیرند و در مقام نشانه‌هایی هستند که مسیر تربیت را به مربی یادآوری می‌کنند. در واقع، این علایق و خواسته‌ها بیانگر همان اقتضائات درونی است که مسیر رشد را نشان می‌دهند و هدایت می‌کنند. از این‌رو توجه به این علایق و خواسته‌ها در این انگاره اهمیت زیادی می‌یابد.

در ادامه، با تمرکز بر سند پیش‌دبستان، مهم‌ترین انگاره‌های مطرح شده از کودک در آن، استنباط می‌شوند. سپس این دوگانه‌های انگاری در نقد درونی و بیرونی سند به کار گرفته خواهند شد.

۲. انگاره‌های سند^۱

در این بخش تلاش می‌شود تا با ارجاع به سند پیش‌دبستان انگاره‌های پشتیبان این سند در بخش‌های مختلف استنباط و تصریح شوند. از میان انگاره‌های مختلفی که می‌توان از سند استنباط کرد، انگاره‌هایی در این پژوهش بیان می‌شوند که از کمیت بیشتر یا کیفیت اساسی‌تر و محوری‌تری در سند برخوردار بوده‌اند.

۲-۱. انگاره گیاه - ارگانسیم

نخستین انگاره پرتکرار در سند پیش‌دبستان، انگاره گیاه یا ارگانسیم است. این انگاره که بیشتر در بخش فعالیت‌ها و برنامه‌ها مورد تأکید قرار گرفته است، مربی را به تسهیل‌گری فرا می‌خواند و بر فعالیت کودک اصرار می‌ورزد. از جمله در بخش نمایش آمده است: «در نمایش خلاق، مربی نقش راهنما و هدایت‌کنندگی را داشته و مسئولیت طراحی و سازمان‌دهی تمرین‌ها را برعهده دارد و نباید الگوی حرکتی به کودکان بدهد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۵۷). همان‌گونه که ملاحظه می‌شود در فعالیت بر تسهیل‌گری معلم و عدم دخالت صریح آن در اجرای نمایش تأکید شده است. همچنین، در موضعی دیگر در سند آمده است: «مربی تسهیل‌گر بوده و مباحث را به سمت شکوفایی فطرت و دستیابی به اطلاعات ضروری هدایت کند» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۶۴). در این بیان تسهیل‌گری معلم به صورت صریح مورد تأکید قرار گرفته است که بر انگاره ارگانسیم دلالت دارد.

همان‌گونه که پیش از این بیان شد تأکید بر علایق و خواسته‌های کودکان و سپردن زمام برنامه‌درسی به این علایق یکی از نتایج انگاره ارگانیستی از کودک است. نمونه‌هایی از این رویکرد نیز در سند پیش‌دبستان قابل ردیابی است. مثلاً «این برنامه ضمن توجه به نیازها و علایق طبیعی کودکان، تلاش دارد ... زمینه شکوفایی و بروز خلاقیت‌ها را در آنها فراهم آورد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۰). همچنین در جای دیگر می‌بینیم علایق کودکان در مقام معیار انتخاب و اجرای فعالیت محوریت یافته است: «معیارهای اجرا: انتخاب موضوع براساس علاقه، نیازها و توانایی کودک» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۶۶). در اجرای برنامه انس با

^۱ لازم به ذکر است آنچه در پیشینه به دست آمده، انگاره‌های کودکی است که افراد مختلف مطرح کرده‌اند و آنچه از سند استنباط شده انگاره‌ای بوده که به صورت مغشوش و مستتر پیش‌فرض قرار گرفته اما تصریح نشده است. از این‌رو، انگاره‌های مطرح شده در پیشینه، ابزارهای مفهومی ما برای یافتن استخراج انگاره‌ها از معدن سند و تصریح آنهاست. از این‌رو، انگاره‌ها در سند هستند اما ابداع سندنویسان نیستند.

قرآن بار دیگر علایق کودکان در اجرا مدنظر قرار گرفته است: «برنامه انس با قرآن کریم دوره پیش‌دبستان باید مطابق رغبت و علاقه او بوده و از هرگونه الزام و اجبار به دور باشد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۷۲). تأکید بر علایق و خواسته‌های کودک در برنامه پیش‌دبستانی در مواضع مختلف دیگری چون فعالیت‌های زبانی نیز قابل ردیابی است: «[فعالیت در نظر گرفته شده] متنوع، کوتاه‌مدت و برانگیزاننده ذوق و علاقه کودک باشد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۸۱). همه این تأکیدها بر علایق کودک می‌تواند نشان‌گر اذعان این سند به رشد طبیعی کودک و لزوم حرکت کردن در امتداد علایق و اقتضاهای درونی وی باشد.

از سوی دیگر، استعاره گیاه با تأکید بر اقتضاهای درونی کودک با مفهومی مانند استعداد، هم‌آوایی ویژه‌ای دارد. سند پیش‌دبستان نیز با پیروی از همین مسیر در مواضع مختلف از ضرورت پرداختن به استعدادهای کودک سخن گفته است. مثلاً «این رویکرد ... از همه مهم‌تر، به نقش مربی که باید زمینه و بستر مناسب را جهت شکوفا کردن استعدادهای کودک فراهم نماید، عنایت خاصی دارد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۲). در واقع، ادبیات شکوفایی استعداد، کودک را به مثابه گیاهی با استعدادهای و قابلیت‌هایی ویژه می‌نگرد که باید همت مربی معطوف به شکوفایی آنها باشد. این ادبیات نیز به کژت در سند دیده می‌شود. از جمله در همین موضع تبیین رویکرد می‌خوانیم: «این رویکرد ... در تدوین و انتخاب محتوا به زمینه‌سازی جهت بارور شدن و رشد و شکوفایی استعدادهای کودک در مسیر ارزش‌های الهی ... عنایت خاص دارد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۲).

جلوه دیگر انگاره گیاه، تأکید بر تفاوت‌های فردی کودکان است. در این انگاره، کودکان به مثابه گیاهان مختلف دارای مقتضیات و استعدادهای مختلف در نظر گرفته می‌شوند و برنامه به گونه‌ای باید این تنوع و تفاوت را در نظر بگیرد. در سند، در بخش اصول و چارچوب‌ها، تأکید بر این انگاره قابل مشاهده است: «تفاوت‌های فردی ... را به رسمیت بشناسد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۱۵). همچنین، در صفحه ۲۰ این سند آمده است: «محتوای برنامه پیش‌دبستانی سیال ... به تفاوت‌های فردی ... نوآموزان توجه خاص داشته...». همچنین در بخش کاردستی آمده است: «چون مشاهدات، ادراکات و توانایی کودکان متفاوت است، بدیهی است دست‌ساخته‌های آنان نیز متفاوت خواهد بود؛ در نتیجه محصولات نهایی آنها را نباید با هم مقایسه کرد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۵۱). براساس این شواهد و نمونه‌های دیگر موجود در سند می‌توان جلوه دیگری از ظهور انگاره گیاه از کودک را

در سند در این قالب ملاحظه کرد. از این رو می‌توان گفت انگاره گیاه از کودک در مواضع مختلف سند جریان دارد و برای نویسندگان انگاره‌ای جدی محسوب می‌شود.

۲-۲. انگاره موم - مکانیسم

از سوی دیگر در بخش‌هایی از سند می‌بینیم که تصور نویسندگان سند از کودک، چون مومی در دستان مربی است که می‌توان آن را به هر قالب و چارچوبی درآورد و هر رفتاری را در وی ایجاد کرد. این انگاره نیز از انگاره‌های پرتکرار در سند پیش‌دبستان است. از جمله در اهداف با عباراتی مواجه می‌شویم که شائبه این انگاره را با خود به همراه دارند: «ایجاد رفتارهای مطلوب فردی و اجتماعی در کودکان» (دتک، ۱۳۹۶، ص ۱۰). همان‌گونه که بیان شد، ایجاد رفتار و شکل‌دهی، فهمی از تربیت است که مبتنی بر انگاره موم از کودک است. این انگاره با در نظر گرفتن کودک به عنوان موجودی بدون اقتضاهای اولیه، آن را مومی قابل شکل می‌داند که مربی می‌تواند در وی، رفتارهای مختلف و با ویژگی‌های مختلف را ایجاد کند. همچنین، در بخش‌های دیگری از سند پیش‌دبستان به شکل دادن رفتار کودک به صورتی که وی «رعایت آداب» کند، «به آداب و رسوم احترام» بگذارد (دتک، ۱۳۹۶، صص. ۲۶ و ۲۹) یا در کارها «نظم‌پذیر باشد» و «عادت به راست‌گویی» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۷) کند، سخن به میان آمده است. این نوع نگاه و استفاده از عبارت‌هایی چون شکل‌دهی به رفتار یا عادت دادن نیز می‌تواند ناظر بر نگاه مکانیستی و مومی شکل به کودک باشد.

از سوی دیگر، نویسندگان سند علاقه دارند کودک در دوره پیش‌دبستانی در چارچوب‌های مختلف قرار گیرد و تحت این قالب‌ها درآید. از جمله در هدف چهارم از اهداف تفصیلی بر ایجاد «رفتارهای اجتماعی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۱۵) تأکید شده یا در ذیل هدف تقویت هویت ملی گفته شده باید تلاش شود کودک به ایرانی بودن خود افتخار کند، با آداب و رسوم و مناسبت‌های ملی، شخصیت‌های ملی، زبان فارسی و میراث فرهنگی آشنا شود و به آنها احترام گذارد (دفتر تألیف کتب درسی، ۱۳۹۶، ص. ۲۹). این روند در مورد چارچوب‌های دینی دنبال شده است همچنین در مورد آداب و چارچوب‌های رفتار دینی آمده است: «کودک در دوره پیش‌دبستان بیش از هر زمان دیگری آماده پذیرش آداب و رفتارهای مطلوب است» و «عمق تأثیرگذاری آموزه‌ها» در او بیشتر است (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۲). بر همین اساس نویسندگان سند، دوره پیش‌دبستان را دوره مناسبی برای مناسب‌سازی رفتارهای کودک با آداب و رفتارهای مطلوب [دینی] دانسته‌اند و بر استفاده از آن تأکید دارند. همچنین در رویکردی کلان، سندنویسان به صراحت نوشته‌اند که در پی تعریف رابطه کودک

با خود، خدا، خلق و طبیعت هستند^۱. در واقع، نگاه شکل‌دهی به کودک و تعریف چارچوب‌های مشخص برای رفتارهای اجتماعی، زبانی و دینی وی در سند حضور جدی دارد. بر این اساس می‌توان گفت انگاره کودک به مثابه موم و نگاه ماشینی به وی در سند و به ویژه در سطح اهداف، حضوری جدی دارد.

۲-۳. انگاره کودک به مثابه سرمایه

انگاره دیگری که به صراحت در سند مورد اشاره قرار گرفته، انگاره کودک به مثابه سرمایه است. این نگاه در حالت کلان و در بخش رویکردهای آن به روشنی بیان شده است. برای نمونه در پیشگفتار سند آمده است: «ما معتقدیم چنانچه نگرش همگان، اعم از مسئولان خدمتگزار و مردم فارغ از برخی تنگناها و مصالح زودگذر به نفع ضرورت تمرکز و توجه بیشتر بر تعلیم و تربیت دوران کودکی تغییر یابد بسیاری از امور فردی و اجتماعی اصلاح و در آینده‌ای نه چندان دور شاهد نسلی پویاتر خواهیم بود» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۷). در این نگاه، کودکان در مقام سرمایه‌هایی برای اصلاح اجتماعی و توسعه نگریسته شده‌اند البته نویسنده با تأکید بر عبور از مصالح زودگذر، این سرمایه‌گذاری را نوعی سرمایه‌گذاری بلندمدت می‌داند.

همچنین جایی دیگر در بخش رویکرد برنامه آمده است: «از آنجایی که سال‌های اولیه زندگی کودک زیربنای تکوین شخصیت اوست چنانچه تعلیم و تربیت کودک ... به خوبی سامان یابد امید می‌رود در آینده سرشت حقیقت‌جویی، فضیلت‌خواهی، عبودیت و... در او بروز نماید» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۱۵).

در این عبارت نیز اهمیت دوران کودکی در بنا نهادن بنیادهای انسان فضیلت‌مند مدنظر قرار گرفته و براساس همین منطوق بر اهمیت دوران کودکی و ضرورت پرداختن بدان تأکید شده است. در جای دیگری از سند آمده است: «کودکان امروز، نوجوانان و جوانان فکور و مؤثر جامعه فردا و نیز پیران فرزانه و راهنمایان جامعه در آینده خواهند بود» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۰). در اینجا نیز با تأکید بر نقش سرمایه‌ای کودک، وی را راهنما و پیر فرزانه آینده تلقی کرده است.

^۱ «برنامه‌ها و فعالیت‌های دوره پیش از دبستان، با تأثیرپذیری از رویکرد الهی سعی دارد رابطه کودک را متناسب با درک و ظرفیت این سنین در چهار حوزه (ارتباط با خود، خدا، جامعه و نظام آفرینش) تعریف کند» (دفتر تألیف کتب درسی، ۱۳۹۶، ص. ۲۰).

۲-۴. انگاره کودک به مثابه پیش بزرگسال

یکی از انگاره‌های زیرساز سند پیش‌دبستان، مفهوم آمادگی است. این مفهوم آمادگی و ناظر به آینده بودن، متضمن نگاهی پیش بزرگسالانه به کودک است. در این انگاره، کودک در مقام فردی در آستانه ورود به دنیای بزرگسالی انگاشته و براساس دنیایی که قرار است پا بدان نهد و مقتضیات آن، آموزش‌هایی به وی داده می‌شود. این منطق، منطق پشتیبان دوره‌های پیش‌دبستانی در مقام آمادگی است. در مواضع مختلف سند به این موضوع نیز پرداخته شده است. بر این اساس، آمادگی‌های خاصی برای کودک تعریف شده و برنامه در راستای آن تنظیم شده است. برای نمونه در سند می‌خوانیم: «برنامه‌ریزان، تولیدکنندگان محتوا، مربیان، والدین و مسئولان مراکز پیش‌دبستانی ... زمینه شکوفایی و ارتقای کودک به سمت تحقق اهداف و انتظارات تعیین شده در برنامه را فراهم سازند» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۲). این انتظارات از وضعیت مورد انتظار در دوران بزرگسالی نشئت می‌گیرد.

۲-۵. انگاره کودک معصوم بالقوه

در نهایت، انگاره دیگری که در سند مذکور ظهور و بروز ویژه دارد، انگاره کودک معصوم است. نویسندگان با تأکید ویژه بر فطرت در کودک، بر معصومیت وی اصرار دارند. از جمله در سند می‌خوانیم: «فطرت توحیدی» در این مقطع سنی در آستانه شکوفایی قرار می‌گیرد تا شخصیت ایشان را شکل دهد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۰). همچنین در جای دیگری از سند آمده است: «اگرچه خمیره انسان با فطرت الهی سرشته شده و این مهم در تمام مراحل حیات او جلوه‌گر است ولی در دوران سیادت به لحاظ عمق تأثیرگذاری آموزه‌ها این ویژگی باید عمیقاً مورد عنایت اولیا و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت قرار گیرد» (دتک، ۱۳۹۶، ص. ۲۲).

البته در اینکه نویسندگان فطرت را چه می‌دانند، قدری ابهام وجود دارد؛ اما اتصاف این فطرت به توحیدی و الهی می‌تواند نشانه پاکی و مثبت بودن آن باشد بنابراین، تأکید بر آن می‌تواند بیانگر تأکید بر انگاره کودک معصوم باشد. از سوی دیگر تأکید بر شکوفایی فطرت در مواضع مختلف سند، نشان از بالقوه انگاشتن این وضعیت در کودک است؛ به عبارت دیگر، نویسندگان سند معصومیت کودک را بالقوه می‌دانند.

۳. نقد و ارزیابی انگاره‌های سند

در این بخش به ارزیابی و نقد انگاره‌های استنباط شده از سند پرداخته می‌شود. در گام نخست می‌توان با نقد درونی به نسبت میان انگاره‌های مختلف درون سند پرداخت و در گام دوم، مبتنی بر رویکرد اسلامی عمل، به ارزیابی انگاره‌های موجود در سند می‌پردازیم.

۳-۱. نقد درونی انگاره‌های سند

مهم‌ترین تعارض انگاره‌ای میان دو انگاره گیاه و موم در سند به وقوع می‌پیوندد. همان‌گونه که در بخش قبلی ملاحظه شد شواهد قابل توجهی از حضور جدی این دو انگاره در سند وجود دارد که سند را به سمت نوسان میان این دو می‌راند و سازواری آن را خدشه‌دار می‌سازد. سند از یک‌سو کودک را گیاهی با اقتضائات درونی و تفاوت‌های فردی می‌نگرد که راه خویش را در پیش دارد و نمی‌تواند در قالب‌های از پیش تعیین شده قرار گیرد و از سوی دیگر و در همان حال او را مومی قابل شکل‌گیری می‌داند که مربی باید آن را به قالب‌های مختلف درآورد و دغدغه شکل‌بخشی آن را در حوزه‌های مختلف دینی، ملی و زبانی داشته باشد. از یک‌سو، کودک سند، گیاهی است که خود به رشد خویش ادامه می‌دهد و از سوی دیگر مومی است در دستان معلم که منتظر شکل‌های مختلف است. تعارض درونی این دو انگاره به موضع سند نیز نفوذ یافته و آن را دچار نوسان و ناسازواری کرده است. نکته قابل توجه دیگر آن است که می‌توان انتظار داشت انگاره موم و دستورالعمل‌های ناظر بر آن به دلیل برخورداری بیشتر از عینیت و نفوذ آن در فعالیت‌ها، در عمل نیز بیشتر مورد توجه مربیان قرار گیرد. از این‌رو، سند مذکور، در معرض افتادن در تله انگاره موم است. این خطر در بخش بعد براساس رویکرد اسلامی عمل تحلیل و نقد خواهد شد. از سوی دیگر اگر نویسندگان سند از نوعی گیاه در چارچوب سخن بگویند، لازم است سازوکار تعامل این گیاه با چارچوب را مشخص کنند، در غیر این صورت، سند از نظر مفهومی و به تبع آن از نظر پیامدهای عملی دویاره خواهد شد.

در باب انگاره‌های دیگر می‌توان گفت در هر دوگانه، سند در یک سمت قرار می‌گیرد و تعارض جدی رخ نمی‌دهد. برای نمونه، در انگاره کودک سرمایه یا دردسرساز، سند با تأکید بر وجود سرمایه‌ای کودک در جهت آرمان‌های توسعه اجتماعی در آینده، در سویه انگاره سرمایه می‌ایستد و کودک را به سان سرمایه‌ای اجتماعی- اقتصادی و فرهنگی می‌نگرد. همچنین در دوگانه میان کودک ناجی/ کودک قربانی به صورت ضمنی و با تأکید بر نگاه سرمایه‌ای سند به کودک می‌توان گفت رویکرد سند به کودک، رویکرد ناجی است. همچنین

در دوگانه خیر و شرّ در باب کودک می‌توان گفت سند موضع کودک معصوم را اتخاذ کرده است. البته بالقوگی این معصومیت تمایزهایی را در این انگاره با انگاره سند ایجاد خواهد کرد. از سوی دیگر انگاره پیش‌بزرگسالی از کودک می‌تواند با انگاره گیاه از وی در تعارض قرار گیرد. در واقع باید دید کودک گیاه‌گونه سند چگونه و تا چه میزان می‌تواند در چارچوب‌های مورد انتظار برای دوران بزرگسالی قرار گیرد. از این‌رو سند برای تأکید بر هر دوی این انگاره‌ها باید راه برون‌رفتی بیابد تا از تعارض و ناسازواری نجات یابد.

۳-۲. نقد بیرونی انگاره‌های سند براساس رویکرد اسلامی عمل

در این بخش ابتدا خلاصه‌ای از موضع رویکرد اسلامی عمل در باب کودکی بیان و انگاره‌های مورد قبول آن توضیح داده می‌شود سپس براساس این انگاره‌ها، انگاره‌های سند مورد نقد و ارزیابی قرار می‌گیرند.

۳-۲-۱. کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل

این رویکرد در انسان‌شناسی مهم‌ترین عامل را عمل آدمی می‌داند. الگوی انسان عامل برآیند نیروهای درونی وجود آدمی همچون نفس، عقل، روح، فطرت و نیروهای بیرونی مؤثر همچون عوامل اجتماعی را در عمل فرد خلاصه می‌کند. البته هر فعلی که از فرد سر می‌زند، زیرمجموعه عمل به شمار نمی‌رود؛ عمل فعلی اختیاری است که از سه منبع باور، اراده و امیال سرچشمه می‌گیرد (باقری، ۱۳۹۵، صص. ۲۵۹-۲۷۸).

در کودکی سه مبدأ عمل ذکر شده تحت تأثیر اقتضائات خاص این دوران قرار دارد. در این دوران، کودک با محدودیت‌های شناختی مواجه است. امیال کودک در نحوه رفتار او نقش پررنگ‌تری دارد. اراده هنوز در وجود او شکل نگرفته است. به دلیل ویژگی‌هایی از این دست در دوران کودکی نمی‌توان از تربیت سخن گفت. از این‌رو در این دوره از اصطلاح «تمهید» به جای «تربیت» استفاده می‌شود. در دوران تمهید، کودک برای رسیدن به سن بلوغ و استقلال‌یابی در این سن آماده می‌شود (سجادیه، مدنی‌فر و باقری، ۱۳۹۴، ص. ۴۳).^۱

^۱. باید توجه داشت منظور از در حال تکوین بودن شناخت در کودک و عدم ظهور اراده در معنای اتم آن در کودکی بی‌توجهی به آنها نیست بلکه تلاش می‌شود شناخت در حال تکوین و اراده‌ای که هنوز وجود ندارد به عنوان محدودیت‌های کودک در نظر گرفته شود. در بررسی دستورات دینی باید این دو اقتضا را به عنوان اقتضاهای دوران کودکی به رسمیت شناخت. برای نمونه، می‌توان گفت یکی از دلایلی که واجبات دینی در دوران کودکی به کودکان واجب نشده‌اند همین عدم ظهور تمام و کمال اراده در آنهاست. در واقع تکلیف که با اراده همبستگی دارد در دوران کودکی منتفی خواهد بود. در عین حال نوعی از دست‌ورزی با امیال به معنای تقدم برخی امیال به برخی دیگر یا وابسته دیدن یکی به دیگری که با مداخله مربیان صورت می‌پذیرد، می‌تواند کودک را به تدریج آماده سازد تا در ادامه

الف- انگاره کودک شبه عامل

یکی از انگاره‌های اساسی رویکرد اسلامی عمل از کودک، شبه‌عامل است. هنگامی که عمل واقعی را مبتنی بر سه مبدأ شناخت، اراده و میل بدانیم و نیز دو مبدأ شناختی و ارادی را نیز در دروان کودکی در حال تکوین فرض کنیم انگاره عامل نمی‌تواند نشان‌دهنده تمامیت وجود کودک باشد. از این‌رو می‌توان کودک را شبه‌عامل نامید (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵). بر این اساس کودک در حال عملی است که مبتنی بر گرایش‌های وی انتخاب می‌شود و محقق می‌گردد. بنابراین یکی از ملاحظات برنامه‌های آموزشی ناظر بر دوران کودکی در نظر گرفتن انگاره شبه‌عامل از وی خواهد بود. مسئله مهم در دوران کودکی که زمینه ظهور اراده در آن هم به شمار می‌رود تنوع و تزاخم امیال مختلف کودک است. این تعدد و تزاخم شرایطی را فراهم می‌کند که کودک ناگزیر از انتخاب میان امیال خویش خواهد بود. در این میان مربیان نیز می‌توانند با ایجاد و تعمیق چنین موقعیت‌هایی به دست‌ورزی امیال درونی کودک کمک کنند و زمینه تدبیر امیال درونی در وی را در آستانه بلوغ فراهم آورند.

ب- انگاره گیاه جوان متکی به قیّم

یکی دیگر از انگاره‌های مورد پذیرش رویکرد اسلامی عمل از کودک، رویکرد گیاه متکی به قیّم است. این انگاره با وجود پذیرش اقتضاهای درونی و علایق فرد بر جوان بودن این اقتضاها و قابل‌تغییر بودن آنها تأکید می‌ورزد. باقری (به نقل از سجادیه و حسینی، ۱۳۹۸) در بحث استعداد ضمن پذیرش برخی اقتضاهای اولیه معتقد است بر بستر این اقتضاها اولیه و براساس تلاش فرد و الهام‌بخشی‌های محیط می‌تواند اقتضاها را ثانویه‌ای رشد کند که لزوماً کاملاً درونی نباشد. از این‌رو انگاره گیاه را باید به گیاه جوان تغییر داد تا نشانگر امکان‌های تغییر در اقتضاها توسط خود کودک با همراهی مربی (قیّم) و محیط پیرامونی وی باشد. همچنین تأکید بر اتکای به قیّم حاکی از عدم استقلال کامل کودک و برکنار بودن مربی از امر تربیت است. بر این اساس کودک به سان گیاهی تازه رسته و جوان فرض می‌شود که با تکیه بر قیّم (مربی) می‌تواند به رشد خویش ادامه دهد و با تعامل ناهم‌تراز با وی (باقری، ۱۳۸۶) به تدریج نضج گیرد و مستقل شود.

اراده‌ای قوی در وی ظهور کند. همچنین محدودیت‌های شناختی کودک در دوران کودکی باعث می‌شود تا در طرح برخی امور انتزاعی با آنها جانب احتیاط را نگه داریم (برای توضیحات بیشتر رجوع شود به سجادیه، مدنی فر و باقری، ۱۳۹۴)

در مقایسه انگاره‌های سند با انگاره‌های مورد حمایت رویکرد اسلامی عمل، هر یک از انگاره‌ها با دو انگاره مورد اشاره مقایسه خواهند شد؛ در مورد انگاره نخست استنباط شده از سند یعنی انگاره گیاه می‌توان گفت براساس موضع رویکرد اسلامی عمل، سند به جوان بودن این گیاه و نیاز به اتکای آن توجه کافی نکرده و به نحوی مطلق و قطبی از این انگاره حمایت کرده است. این در حالی است که استقلال از منظر رویکرد اسلامی عمل و انگاره گیاه جوان متکی به قیّم نقطه آرمانی ما در انتهای فرآیند تربیت است نه سال‌های پیش‌دبستانی که کودک در حال آغاز دوران تربیت است. از این‌رو تأکید بر مربی تسهیل‌گر به صورت کلی، منفرد دیدن کودک، بسنده کردن به علائق کودک و عدم جهت‌دهی و پالایش و والایش آنها که در سند به گزرات دیده می‌شود، نمی‌تواند در دوره پیش‌دبستان مورد پذیرش باشد.

در واقع علائق کودک نقطه آغازی است که باید با همراهی مربی و هدایت وی این علائق تعالی یابند، پالایش شوند و در راستای مصالح آتی کودک قرار گیرند. قیّم بودن مربی در انگاره رویکرد اسلامی عمل از کودک به معنای حمایت هوشمندانه کودک در این مسیر است.

از طرف دیگر انگاره موم که در بخش‌هایی از سند به ظهور رسیده نیز نمی‌تواند بدون قید در کودکی و در نگاهی کلان برای انسان پذیرفته شود. در هر دو انگاره گیاه جوان متکی به قیّم و انگاره شبه‌عامل، کودک را نمی‌توان چون مومی منفعل در دستان مربی در نظر گرفت. همچنین نمی‌توان انتظار داشت او در تسخیر چارچوب‌های مورد علاقه ما درآید و آنها را در بست بیپذیرد. برای نمونه نمی‌توان آداب اجتماعی را بدون در نظر گرفتن مقتضیات درونی کودک، پرسش‌ها و چالش‌های او درباره آداب و نیز علائق و خواسته‌هایش بر او تحمیل کرد و انتظار داشت او هم منفعلانه آنها را بپذیرد. در این حالت باید آداب به گونه‌ای در کنار کودک و در مسیر علائق و رشد وی قرار گیرد، توسط مربی برای او توجیه شود، با مقتضیات زندگی روزمره‌اش بیامیزد و با پایش معلم، به گونه‌ای تدریجی در وی نهادینه شود تا به رعایت آنها بپردازد.

در عین حال رویکرد اسلامی عمل با انگاره کودک به مثابه سرمایه چندان موافق نیست. اینکه کودک سرمایه هست یا خیر نمی‌تواند تنها با نگاه به کودک ایجاد شود و سرمایه بودن یا نبودن او در گروهی مسائل متفاوتی از جمله خواست وی است. در واقع نوع تعامل والدین، مربیان و جامعه با کودک و در نهایت خواست و اراده وی در روزگار جوانی و بزرگسالی است

که جهت‌گیری زندگی او را مشخص می‌سازد و نمی‌توان از ابتدا وی را در زمره سرمایه‌ها قرار داد. در منطق قرآن سرمایه‌های وجودی اولیه تنها با تجارت و عمل در دنیا تعیین تکلیف می‌شوند و سرمایه اولیه نشانه موفقیت نهایی نخواهد بود. از سوی دیگر بسط نگاه اقتصادی به حوزه تربیتی پیامدهای تخریب‌گری خواهد داشت؛ زیرا حوزه تربیت به دلیل برخورداری آدمی از اراده، نوعی عدم تعین دارد و نمی‌توان بازگشت سرمایه و سود آن را تضمین کرد. در عین حال چنانچه منظور از سرمایه، سرمایه بالقوه احتمالی اولیه باشد و تحت ملاحظاتی می‌توان این ایده را پذیرفت.

انگاره کودک معصوم بالقوه نیز توسط رویکرد عمل، پذیرفته می‌شود؛ زیرا این رویکرد با پذیرش فطرت به عنوان امری حداقلی در درون آدمی و در مقام شناخت و گرایش ربوبی که به صورت اجمالی در درون انسان و کودک نهفته است موافقت دارد (باقری، ۱۳۹۳) و این گرایش ربوبی را در کودک تازه‌تر می‌داند (سجادیه، ۱۳۹۷). وجود این گرایش ربوبی اجمالی در کودک، وی را نسبت به بزرگسال از معصومیت بیشتری برخوردار می‌سازد. در عین حال وجود محدودیت‌های آدمی، وجود غرایز و ابزار شناختی و ارادی در وی امکان رفتن به سوی شرّ را نیز در او نهادینه می‌سازد پس باید انگاره معصومیت را انگاره‌ای بالقوه فرض کرد.

همچنین، رویکرد اسلامی عمل با انگاره کودک به منزله پیش‌بزرگسال تا حدی موافق است و در عین حال آن را به انگاره کودک به منزله پیش‌بزرگسال نامتعیین تبدیل می‌کند. در واقع اهداف تربیتی که برای دوره پیش‌دبستان و دوره‌های بعد تبیین می‌گردد و فعالیت‌های تمهیدی- تربیتی رو به سوی آنها تنظیم می‌شود همه از تصور آینده کودک در مقام بزرگسال و تعیین نیازمندی‌های وی برمی‌خیزند. در عین حال مؤلفه زمان و تغییر در نگرش‌ها، رویه‌ها و سازوکارها، مربی را بر آن می‌دارد تا به جای تأکید بر موارد فرآورده‌ای به موارد فرآیندی نهادی توجه کند. این موارد فرآیندی نهادی می‌تواند مواردی چون اندیشه‌ورزی، حقیقت‌جویی، خیرخواهی و اخلاقی زیستن را شامل شود. تأکید بر این گونه موارد و معلق نهادن موارد فرآورده‌ای و منوط دانستن آنها به عبور از دالان موارد فرآیندی و معتبر شدن توسط آنها، چارچوبی از بزرگسالی پیش روی ما می‌نهد که کلی است و برخی موارد آن به بررسی‌های بیشتر و تأمل در موقعیت و انهاده شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این مقاله، سند «راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستان»، به عنوان یکی از معدود اسناد رسمی و مدون در زمینه تربیت کودک زیر هفت سال در ایران

بررسی شد. در این نوشتار انگاره کودکی مستتر در سند به دست آمده و نقد شده است. بدین منظور ابتدا انگاره‌های کودکی به صورت عام بررسی شده‌اند. در نتیجه این بررسی، انگاره‌های کودکی در قالب پنج دوگانه؛ کودک شرور- معصوم، کودک قربانی- ناجی، کودک سرمایه- ددرساز، کودک مینیاتور بزرگسال- مستقل از بزرگسال و کودک موم- گیاه تبیین شدند. پس از بررسی سند هفت انگاره بدست آمد. این انگاره‌ها عبارتند از: کودک ارگانسیم، کودک مکانسیم، کودک به مثابه سرمایه، کودک به مثابه پیش‌بزرگسال و کودک معصوم بالقوه. مهم‌ترین تقابل در سند نیز میان انگاره کودک به مثابه گیاه و کودک موم یافت شد. در پایان به نقد انگاره‌های کودکی استخراج شده از منظر رویکرد اسلامی عمل پرداخته شد. از جمله انگاره‌های کودکی در رویکرد انسان عامل می‌توان به انگاره کودک شبه‌عامل و کودک جوانه‌ای خودرو و متکی به قیّم اشاره کرد. در نقد بیرونی سند بیان شد که سند به جوان بودن گیاه و نیاز او به اتکا به قیّم توجه کافی نداشته است. از سوی دیگر انگاره موم برای انسان نمی‌تواند قابل قبول باشد. همچنین انگاره کودک سرمایه در گرو مسائلی نظیر خواست کودک قرار دارد.

به نظر می‌رسد سند پیش‌دبستان لازم است با توجه به نقدهای درونی و بیرونی، در گام نخست تلاش کند تا تقابل میان دو انگاره موم و گیاه از کودک را برطرف کند و با شفافیت‌بخشی به انگاره خویش یا انگاره سومی تعریف کند یا اگر نظرش با یکی از این انگاره‌ها یکی است بر آن اصرار ورزیده و موارد تقابلی را حذف نماید. این اقدام می‌تواند توسط مربیان پیش‌دبستان نیز صورت پذیرد. در این بخش اتخاذ انگاره‌های استنباط شده از رویکرد اسلامی عمل در عین برخورداری از انسجام، نوعی از تعادل را نیز برخوردارند و می‌توانند مورد استفاده مدیران و مربیان پیش‌دبستان قرار گیرند و به سان نخ تسبیح فعالیت‌های مختلف را به یکدیگر اتصال دهند و فضای فکری مشترکی میان والدین، مربیان و مدیران پدید آورند. به نظر می‌رسد نگاه فرآیندی به رشد در دوران کودکی یکی از موارد مهم دیگری است که باید در سند مذکور مورد توجه قرار گیرد و معیاری در دست مربی باشد تا نوع تعامل خویش با کودک را در موارد مختلف از سطوح ابتدایی به سطوح پیشرفته‌تر ارتقا بخشد.

منابع

- استیرنس، پیتر (۱۳۸۸). دوران کودکی در تاریخ جهان (سارا ایمانیان، مترجم). تهران: انتشارات اختران.
- آزادمنش، سعید؛ سجادیه، نرگس (۱۳۹۵). زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به‌سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی. دوفصلنامه نظریه و فلسفه تربیت، (۱)، ۱۱۹-۱۴۵.
- آزادمنش، سعید؛ سجادیه، نرگس؛ باقری، خسرو (۱۳۹۵). تبیین ماهیت دوران کودکی در هندسه نظریه اسلامی عمل. پژوهش-نامه میانی تعلیم و تربیت، (۱)۶، ۱۰۳-۸۳.
- بارو، رابین؛ ودز، رونالد (۱۳۹۱). درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش. (فاطمه زیباکلام، مترجم). تهران: دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. (چاپ دوم). تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۹۳). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد ۱). تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۹۵). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۵). هویت علم دینی؛ نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۹۴). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پسندیده، عباس (۱۳۹۵). روایات «سبع سنین» در فرزندپروری، گونه‌ها و تحلیل درونی آن‌ها. علوم حدیث، ۳۱(۸۱)، ۳-۲۴.
- توکلی، معصومه (۱۳۹۲). تحلیل مفهوم خیال و حدود آن در قرآن کریم بر اساس نظریه اسلامی عمل و بررسی بایسته‌ها و نیایسته‌های آن در تربیت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. دانشگاه تهران.
- توماس، رابرت ماری (۱۳۹۷). نگاهی تطبیقی به نظریه‌ها در روانشناسی رشد. (مسعود حسین‌چاری و محمد آقادلورپور، مترجمان). تهران: رشد.
- حاتمی، زهرا (۱۳۹۷). تاریخ کودکی در ایران (از آغاز عصر ناصری تا پایان دوره رضاشاه). تهران: نشر علم.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۷). اصول تمهیدی دوران کودکی. گزارش منتشر نشده برای مدرسه میزان.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۷). اهداف واسطی «تمهید» (اهداف تربیتی پیش از بلوغ) بر اساس رویکرد انسان‌عامل. گزارش منتشر نشده برای مدرسه میزان.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۹). نگاهی به رویکرد تربیتی مونته‌سوری از منظر عاملیت انسان. دوفصلنامه فلسفه تربیت، ۴(۲)، صص ۱۱۹-۱۴۳.
- سجادیه، نرگس و آزادمنش، سعید (۱۳۹۵). زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به‌سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی. دوفصلنامه نظریه و فلسفه تربیت، (۱)، ۱۱۹-۱۴۵.
- سجادیه، نرگس و حسینی، زکریا (۱۳۸۹). بازتبیین دیدگاه شفلر در باب استعدادهای آدمی در پرتوی نقدهای صورت گرفته: احتیاط، انعطاف و پویایی در انتساب استعداد. پژوهش‌نامه میانی تعلیم و تربیت، (۱)۹، ۸۸-۱۱۱.
- سجادیه، نرگس، مدنی‌فر، محمدرضا و باقری، خسرو (۱۳۹۴). اهداف واسطی «تربیت» در دوران کودکی بر اساس رویکرد اسلامی عمل. دو فصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی، (۲)۱۰، ۳۹-۶۵.
- سجادیه، نرگس، مدنی‌فر، محمدرضا و یاری‌دهنوی، مراد (۱۳۹۲). تحلیل فلسفه‌های تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران از منظر مفهوم تفکر. پژوهش‌نامه میانی تعلیم و تربیت، (۱) ۳، ۱۵۹-۱۸۰.
- شورت، ادmond، سی. (۱۳۹۲). روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی. (محمود مهرمحمدی و همکاران، مترجمان). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت).
- صادقی‌گوغری، زهره (۱۳۹۸). تبیین معیارهای تربیتی منتج از رویکرد اسلامی عمل در عرصه «ادبیات کودک»: بررسی موردی کتاب‌های نارنجی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. دانشگاه تهران.
- فضلی، رخساره (۱۳۹۶). برنامه‌درسی دوره پیش‌دبستانی بازنگری می‌شود/ درخواست خانواده‌ها برای آموزش زبان خارجی به کودکان. بازیابی از خبرگزاری دانشگاه آزاد اسلامی آن‌ا از: <http://www.ana.ir/news/۳۳۷۲۶۰>

- قهرمان‌پور، رحمان (۱۳۸۶). مهندسی فرهنگی و هویت ملی در عصر جهانی شدن. ماهنامه مهندسی فرهنگی، (۱۰)، (۱۱)، ۵۶-۶۱.
- کرتیس، جیمز استنلی (۱۳۹۲). تعلیم و تربیت از فلسفه تا برنامه‌درسی. (فاطمه زیباکلام و محمد دادرسی، مترجمان) تهران: مدرسه.
- گروه پیش‌دستانی دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی (دtk) (۱۳۹۶). راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی «دوره پیش‌دستانی». تهران: انتشارات مدرسه.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۹). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- محمدی، مریم (۱۳۹۶). انگاره‌ای از تربیت اجتماعی در دوران کودکی (۱۱-۷ سال) از منظر نظریه اسلامی عمل و کاربردپذیری آن در عرصه عمل تربیتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. دانشگاه تهران.
- مصوبه هفت‌صد و هفتادمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۷). بازبایی از مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی از: <http://rc.majlis.ir>
- Aries, P. (۱۹۶۲). Centuries of childhood: A Social history of family life. (Robert Baldickm Trans.). Paris: Libraries Plon.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (۲۰۰۵). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives. USA: Taylor & Francis.
- Cannella, S., G. & Viruru, R. (۲۰۰۵). Childhood and Postcolonization, Power, Education, and Contemporary Practice. USA: Taylor & Francis.
- Given, M. L. (۲۰۰۸). The Sage Encyclopedia of qualitative research methods. Sage Publications.
- Hoffman, M. D. (۲۰۰۳). Childhood ideology in the United States: a comparative cultural view. International Review of Education, ۴۹(۱-۲), ۱۹۱- ۲۱۱.
- Millei, J. Z. (۲۰۰۵). The Discourse of Control: disruption and Foucault in an early childhood classroom. Contemporary Issues in Early Childhood, ۶(۲), ۱۲۸-۱۳۹.
- Matthews, G. & Mullin, A. (۲۰۱۸). The Philosophy of Childhood, In E. N. Zalta (Ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved from:
- <https://plato.stanford.edu/archives/fall۲۰۲۰/entries/childhood>
- Scraton, P. (۱۹۹۷). 'Childhood' in 'Crisis'? London: UCL Press.
- OECD, Eurostat & UNESCO (۲۰۱۵). ISCED ۲۰۱۱ Operational Manual. Retrieved from: <https://doi.org/۱۰.۱۷۸۷/۹۷۸۹۲۶۴۲۲۸۳۶۸-en>
- Sorin, R. (۲۰۰۵). Changing images of childhood: Reconceptualising early childhood practice. International Journal of Transitions in Childhood, ۱, ۱۲-۲۱.
- Talaei, E. (۲۰۲۰). A Cultural-Historical Analysis of "Childhood" and "Early Childhood Education" in Contemporary Iran. In S. Faas, D. Kasüschke, E. Nitecki, M. Urban and H. Wasmuth (Eds.), Globalization, Transformation and Cultures in Early Childhood Education and Care, Critical Cultural Studies of Childhood (pp. ۸۵-۱۰۳). Switzerland: Palgrave Macmillan.

- UNESCO. (n.d.). Early childhood care and education. Retrieved December ۱۹, ۲۰۲۰, from: <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>

الگوی تربیت اخلاقی وظیفه‌گرا با تأکید بر رفتارهای نامطلوب در دیدگاه کانت (الگوی پیشگیرانه)^۱

شهناز شهریاری نیسیانی^۲، رضاعلی نوروزی^۳

چکیده

هدف این پژوهش تدوین الگوی پیشگیرانه تربیت اخلاقی وظیفه‌گرا با تأکید بر رفتارهای نامطلوب در دیدگاه کانت است. روش‌های مورد استفاده، روش توصیفی - تحلیلی و روش استنتاجی بر مبنای الگوی بازسازی شده فرانکنا است. طبق نتایج حاصل، با توجه به دو دسته تکلیف فضیلت موجود در دیدگاه کانت یعنی تکالیف کامل فرد نسبت به خود و تکالیف ناقص (تکالیف ناقص فرد نسبت به خود و تکالیف فضیلت در قبال دیگران)، رفتارهای ناقص تکالیف کامل فرد نسبت به خود، رفتارهای ناقص تکالیف ناقص فرد نسبت به دیگران، و ترک فضیلتی که منتج به ردیلت شود، به عنوان سه نوع رفتار نامطلوب موجود در این دیدگاه شناخته شدند. پیشگیری به عنوان بُعدی از تربیت اخلاقی در گستره رفتارهای نامطلوب، در نظام تربیت اخلاقی کانت نیز مبانی، اصول و راهبردهای ویژه خود را دارد. بدین صورت که دو اصل احترام به کرامت خود و احترام به کرامت دیگران که برگرفته از مبانی خردورزی و غایت فی‌نفسه بودن انسان هستند، اصول حاکم بر راهبردهای پیشگیری از بروز اولیه رفتار نامطلوب را تشکیل می‌دهند. این راهبردها که راهبردهای تربیتی‌اند، برای هر سه نوع رفتار نامطلوب، دو راهبرد اصلی تشکیل منش پسندیده و مراقبت و تقویت منش می‌باشند که نقش مهمی در تحقق هدف تربیت اخلاقی کانت یعنی حداکثر برخورداری از فضیلت اخلاقی دارند. همچنین، پیوند این راهبردها با مبانی و اصول در الگوی پیشگیرانه مشخص شده‌اند.

واژگان کلیدی: کانت، اخلاق وظیفه‌گرا، رفتارهای نامطلوب، تربیت اخلاقی، الگوی پیشگیرانه

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۱۷

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول): shahriari329.phe@gmail.com

۳. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان: r.norouzi@edu.ui.ac.ir

مقدمه

با وجود موفقیت‌ها و پیشرفت‌های علمی و فناورانه انسان امروزی، ضعف اساسی او در مقوله اخلاق و تربیت اخلاقی است که به اشکال مختلفی چون ناپهنجاری، مفاسد، بزهکاری‌ها و جنایات بروز یافته، و تدابیر و راهکارهای متعددی را به دنبال داشته است. پیشگیری از جرم از طریق طراحی محیط (کیم، هنگ و جونگ^۱، ۲۰۱۹)، کنترل و نظارت والدین بر محتوای عرضه شده در فیلم‌ها و ویدئوها و مراکز تفریحی و سینماها، تربیت صحیح کودکان با دستورالعمل‌های اخلاقی بی‌نقص، راه‌اندازی قوانین نظارتی (جورج و یوکینگ^۲، ۲۰۱۳)، تأکید بر تقویت نهاد خانواده در انجام مسئولیت اولیه خود برای القای تربیتی ارزش‌های اخلاقی و راهنمایی و حمایت از فرزندان به عنوان یکی از اصول پیشنهاد شده از سوی اداره دادرسی ویژه پیشگیری بزهکاری نوجوانان ایالات متحده^۳ (گرین، گراو و مارتین^۴، ۲۰۰۵؛ هاول^۵، ۲۰۰۹) از جمله این تدابیر است. در کنار این تدابیر که هر یک به نحوی به سمت تربیت اخلاقی نشانه رفته، برخی دیگر با صراحت زیاد بر نقش تربیت اخلاقی تأکید داشته است و افزایش معضلاتی چون مصرف الکل و مواد مخدر و جرم و جنایت را به تغییرات سرمایه‌گذاری در زمینه تربیت اخلاقی، به ویژه تربیت اخلاقی مدارس و خانواده‌ها نسبت داده است و از تربیت اخلاقی ناموفق دوران اولیه زندگی بزهکار و ضرورت آشناسازی آنها با معیارهای علمی در مدرسه سخن به میان آورده‌اند (گرین و همکاران، ۲۰۰۵). با وجود این تدابیر و راهکارهای پیشگیرانه، مسائل و چالش‌های غیراخلاقی همچنان بر این جوامع حاکم است. این امر ضرورت یافتن تدابیر و راه‌حلهایی برای این معضلات به صورت بنیادی‌تر و از زاویه‌ای متفاوت‌تر را می‌طلبد.

نظر به اینکه یکی از دلایل مهم ترویج مفاسد و معضلات اخلاقی، بی‌توجهی به عقاید فلاسفه و اندیشمندان در زمینه مسائل ارزشی و اخلاقی است و از سویی فلاسفه با ارائه آرای تربیتی خود همواره یکی از مؤثرترین عوامل بر روند تربیت بوده‌اند (نقیب‌زاده، ۱۳۸۹، ص. ۱۹۶)، پژوهش حاضر با روی آوردن به دیدگاه اخلاقی کانت به عنوان فیلسوفی برجسته

^۱ Kim, Hong & Jeong

^۲ George & Ukpong

^۳ OJJDP

^۴ Green, Grove & Martin

^۵ Howell

در زمینه اخلاق و اندیشمندی صاحب نظر در عرصه تعلیم و تربیت در غرب که در آثار اخلاقی اش صریحاً به رفتارهای نامطلوب پرداخته است و در کتاب خود به بحث از تربیت اخلاقی در کنار دیگر ابعاد تربیت عمیقاً توجه داشته و بر این عقیده است که این قسم از تربیت فرد را از ارزشی نسبت به نوع بشر برخوردار می‌کند (کانت، ۱۳۷۴، ص. ۸۰)، سعی در ارائه راهکارها و راهبردهای پیشگیری کنشی اولیه^۱ دارد که از بروز مسائل و معضلات اخلاقی جلوگیری به عمل می‌آورد.

از آنجا که دیدگاه اخلاقی منتخب، دیدگاه یک فیلسوف با اندیشه‌های نظام‌مند است، اصول حاکم بر راهبردهای تربیتی استخراج و استنباط شده برگرفته از مبانی این دیدگاه است. این اصول و مبانی بیانگر منطقی و اصولی بودن این راهبردها در مقایسه با بسیاری از راهبردهای موجود است و از این‌رو، شناسایی آنها جهت نشان دادن برخورداری راهبردهای ارائه شده از پشتوانه‌ای مستحکم ضرورت دارد.

بر این اساس و با توجه به هدف اصلی این پژوهش که تدوین الگوی پیشگیرانه تربیت اخلاقی وظیفه‌گرا با تأکید بر رفتارهای نامطلوب در دیدگاه کانت است، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به سه سؤال زیر است:

۱. رفتارهای نامطلوب در دیدگاه اخلاقی کانت شامل چه رفتارهایی است؟
۲. اصول حاکم بر راهبردهای پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب در این دیدگاه چیست و برگرفته از کدام مبانی است؟
۳. به منظور پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب، چه راهبردهای تربیتی‌ای را می‌توان شناسایی کرد؟

بررسی پژوهش‌های انجام شده در غرب در زمینه پیشگیری کنشی اولیه از رفتارهای نامطلوب حاکی از آن است که اگرچه به دلیل نقش بسیار مهم و مبنایی پیشگیری اولیه، این قسم از پیشگیری مورد توجه پژوهشگرانی چون کیم، هنگ و جونگ؛ جورج و یوکینگ؛

^۱ پیشگیری کنشی یا غیرکیفری اولیه (Primary Non Penal Prevention) که پیشگیری قبل از ارتکاب رفتار نامطلوب است، شامل مجموعه‌ای از اقدامات غیرکیفری می‌شود که ماهیت اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی، وضعی و نظایر اینها را داشته و سعی در از بین بردن علل و عوامل و ریشه‌های زمینه‌ساز بروز جرایم و بزهکاری، تغییر و کنترل شرایط جرم‌زا و محیط و به طور کلی کاهش فرصت‌های جرم در جامعه دارد؛ به طوری که انسان‌هایی پرورش یابند که از مجرمیت دور باشند. در واقع، هدف این سطح از پیشگیری، بهبود وضعیت زندگی به منظور عدم مجرمیت افراد و تولید ارزش‌هایی است که روابط سالم را بهبود می‌بخشد (گل‌خندان، حاجی‌ده‌آبادی و شمس‌ناتری، ۱۳۹۷، ص. ۱۰۹؛ قاضی، ۱۳۸۷، صص. ۱۱۵ و ۱۱۲).

هاول؛ گرین، گراو و مارتین بوده است و سازمان‌هایی چون شورای اقتصادی و اجتماعی سازمان ملل متحد (اداره جرم و مواد مخدر ایالات متحده،^۱ ۲۰۰۴) نیز به ارائه اصول، تدابیر و راهکارهای پیشگیرانه در این زمینه اقدام نموده‌اند اما پرداختن به این مهم با تکیه بر دیدگاه اندیشمندان و فلاسفه غربی صاحب نظر در حوزه رفتارهای نامطلوب، مغفول مانده است. بررسی پژوهش‌های داخلی در این حوزه بیانگر این است که این پژوهش‌ها علاوه بر اینکه به بحث از پیشگیری اولیه از جنبه‌های متفاوتی همچون تأکید بر قرآن و نهج‌البلاغه (پرتوی، ۱۳۹۸؛ معدنی و معدنی، ۱۳۹۳)، تأکید بر نقش رسانه جمعی، پلیس و شهروندان (عشایری و نامیان، ۱۳۹۸)، تأکید بر مشارکت نهادها و مراجع غیردولتی در کنار مسئولان و مراجع دولتی (فلاحی، ۱۳۹۷)، تأکید بر نقش خانواده در ایجاد محیطی سالم و تأمین انواع نیازها (محمودی، ۱۳۹۷؛ پورمولا و دیگران، ۱۳۹۶) و توجه به نقش فرهنگ (شاه‌جهان‌پور، ۱۳۹۶) پرداخته‌اند، به بررسی این موضوع از دیدگاه فلاسفه و اندیشمندان نیز توجه داشته و یا در حین تبیین و تشریح موضوع پژوهش خود از عقاید آنها بهره گرفته‌اند. چنان‌که شهریاری‌نیسانی و دیگران (۱۳۹۷) با مدنظر قرار دادن دیدگاه فایده‌گرایانه جان استوارت میل، به بحث از پیشگیری اولیه با توجه به عناصر چهارگانه هدف، مبنای، اصول و راهبرد تربیتی پرداخته‌اند. در پژوهشی دیگر، جعفری‌فرد و حاجی ده‌آبادی (۱۳۹۶) با بررسی دیدگاه علامه طباطبایی (ره) در خصوص جرم و پیشگیری از آن، به این نتیجه دست یافتند که علامه با اذعان به اینکه ریشه همه گناهان غفلت از مقام خدا و ایمان نداشتن به آخرت است و فقر مفرط و ثروت بی‌حساب نیز از عوامل مؤثر در این زمینه است، مهم‌ترین راه پیشگیری از جرم را اخلاق فاضله انسانی متکی بر توحید می‌داند. ابراهیم‌پور لیالستانی (۱۳۸۵) نیز ضمن پژوهش خود، تربیت صحیح و وجود نظامات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی صحیح را راهبردهای پیشگیری اولیه از منظر شهید مطهری می‌داند.

در رابطه با دیدگاه کانت که موضوع بحث پژوهش حاضر است اگرچه پژوهش‌هایی در زمینه تربیت اخلاقی وی انجام شده است اما این پژوهش‌ها با هدف بررسی سهم کانت بر تربیت اخلاقی (سرپرنت،^۲ ۲۰۱۰)، تشریح قواعد مشترک متناظر بر تربیت اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی کانت (۱۳۹۴)، تحلیل و نقد نظریه تربیت اخلاقی او (بهشتی و نیکویی،

^۱ United Nations Office on Drugs and Crime

^۲ Surprenant

۱۳۸۸)، بررسی تطبیقی تربیتی اخلاقی او با تربیت اخلاقی پستالوزی (۱۳۸۴) و خواجه نصیرالدین طوسی (۱۳۸۵) انجام شده و پژوهش مستقلی که پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب را به عنوان بُعدی از تربیت اخلاقی در دیدگاه کانت مورد مذاقه و بررسی قرار داده باشد، انجام نشده است. این به دلیل تلقی ویژه کانت از اخلاقی بودن یک عمل در مقایسه با دیگر پژوهش‌های انجام شده در حوزه پیشگیری اولیه، سازوکارهای پیشگیرانه متفاوتی را نیز در بردارد.

بنابراین با عنایت به اینکه در پژوهش‌های مذکور پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب با تأکید بر دیدگاه وظیفه‌گرایی کانت مورد غفلت واقع شده و نیز صرف‌نظر از پژوهش مربوط به دیدگاه فایده‌گرایی میل که بحث از پیشگیری اولیه را با توجه به چهار عنصر اصلی تعلیم و تربیت مطرح ساخته است، این نظام‌مندی در دیگر پژوهش‌ها مشهود نیست. پژوهش حاضر، پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب در دیدگاه اخلاقی کانت را با نظر به همان عناصر چهارگانه تعلیم و تربیت مدنظر قرار داده است. بدیهی است که با وجود ساختار مشابه پژوهش حاضر با پژوهش مربوط به دیدگاه فایده‌گرایی میل، از آنجا که مبانی و سخت‌هسته‌های دیدگاه وظیفه‌گرایی کانت با فایده‌گرایی میل متفاوت است، اصول و راهبردهای پیشگیرانه مستخرج از آن نیز متفاوت است، که این اصول و تدابیر به نوبه خود می‌توانند مورد توجه والدین، مربیان و دیگر دست‌اندرکاران عرصه تربیت واقع شود و یا بینشی نسبی در خصوص اصول و تدابیر پیشگیرانه برای آنها فراهم آورد.

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و روش‌های توصیفی - تحلیلی و استنتاجی بر مبنای الگوی بازسازی‌شده فرانکنا^۱ انجام شده است. روش گردآوری اطلاعات از بین چهار روش مطرح شده مارشال و راسمن^۲، شیوه بررسی اسناد و مدارک است. صاحب نظران این شیوه را جامع‌ترین شیوه گردآوری اطلاعات در پژوهش‌های کیفی می‌دانند؛ زیرا این شیوه نوعی استراتژی تحلیل است و از سایر روش‌های کیفی عینی‌تر می‌باشد (مارشال و راسمن، ۱۳۷۷، صص. ۱۱۹-۱۱۸). در این پژوهش توصیف عینی، واقعی و منظم یک موضوع (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۳، ص. ۷۰) یعنی اخلاق وظیفه‌گرایی کانت با محوریت رفتارهای نامطلوب صورت گرفته و به تجزیه و

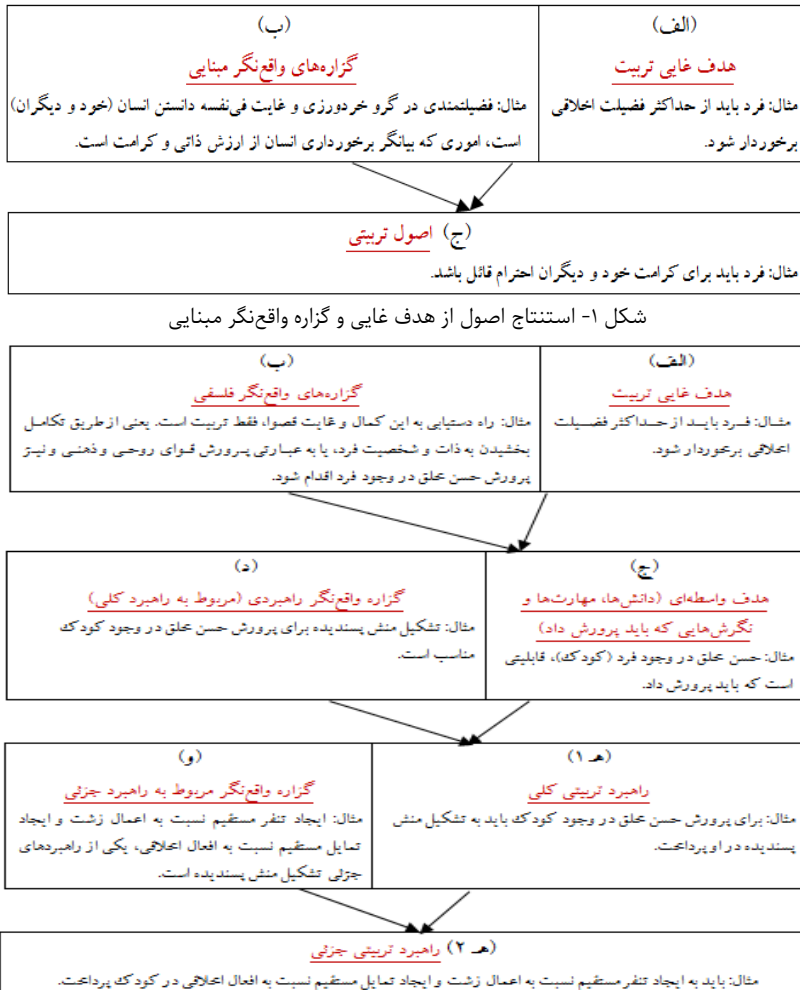
^۱ Frankena

^۲ Marshal & Rasman

تحلیل این دیدگاه اخلاقی با محوریت رفتارهای نامطلوب پرداخته شده تا انواع رفتارهای نامطلوب، شناسایی و مبانی مربوط به بحث پیشگیری نیز به دست آید. همچنین از آنجا که در دیدگاه استنتاجی، پیشاپیش یک مکتب فلسفی پذیرفته شده و سپس آموزه‌های تربیتی مربوط به آن استخراج می‌شود (کیانی، صادق‌زاده قمصری، ۱۳۹۰، ص. ۱۲۲)، این پژوهش نیز در پی دستیابی به برخی عناصر تعلیم و تربیت در حوزه پیشگیری از رفتارهای نامطلوب براساس دیدگاه کانت است. اما نظر به اینکه در این پژوهش شناسایی اصول حاکم بر پیشگیری از رفتارهای نامطلوب و دستیابی به راهبردهای جزئی‌تر در کنار راهبردهای کلی مورد نظر است، به کارگیری صورت بازسازی شده الگوی فرانکنا به عنوان یک شیوه استنتاج عملی می‌تواند جهت نیل به این امور مؤثر باشد؛ زیرا تنها در این الگوی بازسازی شده است که به شیوه‌ای منطقی جایگاهی برای اصول تعلیم و تربیت مشخص شده است و همچنین تمایزگذاری میان روش و فن در این الگو (باقری، سجادیه و توسلی ۱۳۸۹، صص. ۱۲۱ - ۱۲۰)، می‌تواند توجیهی برای استنتاج راهبردهای جزئی‌تر در پژوهش فراهم آورد. به بیان صریح‌تر، اگرچه اجرای گام‌های الگوی بازسازی شده ضروری است اما ضرورت ندارد که همه گام‌های الگوی مذکور با همان هدف و معنا طی شود. به عبارت دیگر، از آنجا که روش باید در خدمت پژوهش باشد نه پژوهش در خدمت روش، باید الگوی بازسازی شده را به عنوان یک قاعده کلی که دستیابی به نتایج را تسهیل می‌کند، در نظر داشت. از این‌رو، هر چند در الگوی بازسازی شده فرانکنا نامی از راهبردهای کلی و جزئی‌تر آورده نشده است اما از آنجا که استنتاج این موارد به همان شیوه استنتاج روش و فن تربیتی در الگوی بازسازی شده صورت می‌گیرد، می‌توان جهت دستیابی به راهبردهای کلی و جزئی‌تر، الگوی بازسازی شده فرانکنا را به کار گرفت. بر این اساس، روش‌های پژوهشی مورد استفاده در سؤالات پژوهش به شرح زیر است:

روش مورد استفاده در سؤال اول که مربوط به شناسایی انواع رفتارهای نامطلوب در دیدگاه اخلاقی کانت است و نیز بررسی مبانی مربوط به پیشگیری از رفتارهای نامطلوب که بخشی از سؤال دوم را تشکیل می‌دهد روش توصیفی-تحلیلی است. روش مورد استفاده در بخش دیگر سؤال دوم که مربوط به دستیابی به اصول حاکم بر پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب در دیدگاه اخلاقی کانت به عنوان یک دیدگاه فلسفی است. به علاوه سؤال سوم که مربوط به کشف راهبردهای تربیتی به عنوان یکی دیگر از عناصر تعلیم و تربیت است روش استنتاجی بر مبنای الگوی بازسازی شده فرانکنا است. بدین صورت که اصول حاکم بر

پیشگیری از هدف غایی و گزاره واقع‌نگر مبنایی قابل استنتاج است. راهبردهای تربیتی کلی از هدف واسطه‌ای و گزاره‌های واقع‌نگر راهبردی (مربوط به راهبرد کلی) قابل استنتاج است و استنتاج راهبردهای تربیتی جزئی از راهبردهای تربیتی کلی و گزاره‌های واقع‌نگر مربوط به راهبردهای جزئی صورت می‌گیرد. شکل ۱ روند استنتاج اصول حاکم بر پیشگیری و شکل ۲ استنتاج نمونه‌ای از راهبرد تربیتی کلی و جزئی را به صورت پیش‌رونده^۱ نشان می‌دهند.



شکل ۲- استنتاج راهبرد تربیتی کلی و جزئی

^۱ در شیوه پیش‌رونده که شیوه به کار گرفته شده در الگوی بازسازی شده فرانکنا است، حرکت از مقدمات به سوی نتایج است (باقری، سجادیه و توسلی ۱۳۸۹، ص. ۱۲۲).

دیدگاه اخلاقی کانت (اخلاق وظیفه‌گرا)

کانت نظریه‌های اخلاقی خود را عمدتاً در دو کتاب «بنیاد مابعدالطبیعه اخلاق» و «نقد عقل عملی» عرضه کرده و در مقایسه با اخلاق پیشینیان که به عقیده خودش اخلاقی مبتنی بر اصول تجربی و عملی است (کانت، ۱۳۶۹، ص. ۴۱؛ ۱۳۷۸، ص. ۲۷) درصدد طرح نظریه‌ای در اخلاق بود که خالص باشد. چنان‌که کانت می‌گوید: اصل اخلاق یک اصل عقلانی ناب عقل محض است (کانت، ۱۳۷۸، ص. ۶۱).

کانت در فلسفه اخلاق خود ضمن نقد عقل‌گرایان و تجربه‌گرایان، با تأثیرپذیری از این دو دیدگاه، ایده‌های کلیدی آنها یعنی کلیت و ضرورت قوانین اخلاقی و حس اخلاقی را به سرچشمه‌های ذهنی اصول اساسی اخلاق پیوند می‌دهد (کریگ^۱، ۲۰۰۵، ص. ۴۸۸) و به دنبال این است که یک نوع حس اخلاقی کلی و ضروری به دست دهد و از این حیث نیز او با فیلسوفان قبل از خود تفاوت دارد.

از دید کانت، «هیچ چیز را در جهان و حتی بیرون از جهان نمی‌توان در اندیشه آورد که بی‌قید و شرط خوب دانسته شود مگر نیت یا اراده خوب»^۲ (کانت، ۱۳۶۹، ص. ۱۲). بر این اساس، از منظر وی، امور پسندیده‌ای همچون شجاعت، پشتکار، هوش و... تا زمانی که با اراده نیک همراه نباشند نمی‌توان آنها را نیک دانست؛ زیرا آنها را در امور شر و مسیر باطل نیز می‌توان به کار برد. کانت برای روشن‌تر ساختن اراده نیک، نسبت آن را با «تکلیف» روشن می‌کند. به عقیده کانت، اراده‌ای که برای ادای تکلیف عمل می‌کند، اراده نیک است. وی سپس متذکر می‌شود که اراده نیک، بحثی است مربوط به انسان و چنین بحثی اصلاً درباره خدا قابل طرح نیست^۳ (کاپلستون، ۱۳۸۷، ج ۶، صص. ۳۲۴ - ۳۲۳). زیرا این انسان است که در صورت غلبه بر موانع و انجام تکلیفش از روی حس وظیفه‌شناسی، می‌تواند درباره‌اش گفت که اراده‌اش اراده نیک است.

کانت فرمان‌ها یا قوانین اخلاق را جزء امر (اوامر) مطلق می‌داند (کانت، ۱۳۶۹، ص. ۵۳) که به ذات خود و بدون مناسبت با غایتی دیگر ضروری هستند. برای مثال، من نباید دروغ بگویم اگرچه دروغ گفتن به هیچ‌وجه مرا بی‌آبرو نکند (کانت، ۱۳۶۹، صص. ۴۹، ۵۳، ۹۶).

^۱ Craig

^۲ good will

^۳ در نقد این نگاه کانت باید گفت که خداوند خالق بشر بوده است و اراده نیک را برای انسان اراده و به انسان عطا کرده است و معطی شی نمی‌شود فاقد آن باشد. پس خداوند دارای اراده نیک است و اراده او نیز مطلق است.

۱۰۰). کانت امر مطلق را مبنای تمام وظایف اخلاقی انسان می‌داند و معتقد است که عمل به این فرمان همواره در توان هر کسی هست (کانت، ۱۳۸۵، صص. ۵۴، ۵۷، ۱۰۵)؛ به این معنا که «باید» مستلزم «توانستن» است. به عبارت دیگر، الزام مستلزم اختیار و توانایی و آزادی اراده است.^۱ کانت معتقد است که اراده به سادگی تابع قانون نیست بلکه در صورتی تابع قانون است که خود واضح آن به شمار آید. او از این ویژگی تحت عنوان «خودآیینی اراده»^۲ نام برده است (کانت، ۱۳۶۹، صص. ۷۸ و ۱۰۵) و آزادی را به عنوان بنیادی برای خودآیینی اراده می‌داند (باهش، ۱۳۸۹، ص. ۱۱). بنابراین، به عقیده کانت، انسان با محدود کردن خود در چارچوب قوانین درونی و خودساخته به نوعی آزادی دست می‌یابد که وی این آزادی را «آزادی اخلاقی» می‌نامند (ثروپ، ۲۰۱۵، صص. ۳۱ و ۶۶).

دیدگاه اخلاقی کانت به وظیفه‌گرایی مشهور است؛ یعنی رویکردی در اخلاق که بر درستی و نادرستی ذاتی اعمال به جای خوبی و بدی نتایج آنها توجه دارد (السن، ۱۹۶۷، ص. ۳۴۳). از این رو براساس این دیدگاه یک عمل در صورتی اخلاقی است که صرفاً از روی حس وظیفه‌شناسی و ادای تکلیف انجام پذیرفته باشد نه به علت ترس از مجازات و پاداش.

تکلیف اخلاقی (تکلیف فضیلت)

کانت تکلیف را «ضرورت عمل کردن از سر احترام به قانون» تعریف می‌کند و بیان می‌دارد که «اساس تکلیف را باید نه در طبیعت انسان یا در اوضاع و احوال جهانی محیط بر او بلکه صرفاً به نحو پیشین در مفاهیم خرد ناب جست» (کانت، ۱۳۶۹، صص. ۲۴ و ۵). کانت در کنار ذکر این ویژگی برای تکلیف، ویژگی دیگری را برای آن در ذیل تعریف دیگری از تکلیف برمی‌شمرد. چنان‌که می‌گوید: «تکلیف عبارت است از ضرورت عملی و نامشروط انجام کاری که برای همه ذات‌های خردمند معتبر باشد» (کانت، ۱۳۶۹، ص. ۶۷). یعنی عملی تکلیف و در واقع اخلاقی محسوب می‌شود که کلی باشد.

^۱ امر مطلق یا قانون اخلاق چنان‌که راس نیز بیان داشته واحد است و «وجود بیش از یکی از آن امکان‌پذیر نیست» (راس، ۱۳۸۶، ص. ۶۷) اما کانت در کتاب بنیاد مابعدالطبیعه/اخلاق پنج صورت‌بندی از آن ارائه می‌دهد که از این پنج مورد، کانت صورت‌بندی اول را ترجیح می‌دهد که دیگر صورت‌بندی‌ها هر یک با بیان ویژگی‌ای باعث روشن‌تر شدن آن می‌شود.

^۲ Autonomy

^۳ Thorpe

^۴ Olson

کانت از تکالیف اخلاقی تحت عنوان تکالیف فضیلت نیز نام می‌برد و در عباراتی این تکالیف را چنین توصیف می‌کند: تکالیف فضیلت تکالیفی هستند که در خارج از ذهن نمی‌توان برای آنها قانون تعیین کرد؛ چون هر تکلیفی باید مبتنی بر یک قانون باشد. این قانون در اخلاق، یک قانون تکلیف است، اما نه برای اعمال بلکه فقط برای قواعد اعمال^۱. تکالیف فضیلت که باید به عنوان تکلیف گسترده لحاظ شود^۲ (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۷۰) به دنبال غایتی است که این غایت خود یک تکلیف است (کانت، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۷۵). غایاتی که در عین حال تکلیف اخلاقی هستند، عبارتند از: کمال خود شخص و سعادت دیگران (اما برعکس این امر ممکن نیست). تکامل ذات خود شامل تکامل طبیعی و پرورش حُسن خُلق در وجود ما و سعادت دیگران شامل آسایش طبیعی و خوشی اخلاقی دیگران است (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، صص. ۴۰ و ۴۷).

کانت تکالیف فضیلت را شامل دو دسته تکالیف کامل و ناقص^۳ می‌داند. در واقع، بر اساس امر مطلق، تکالیفی پیش روی ما قرار می‌گیرد؛ زیرا عدم انجام تکالیف یا به تناقض در مفهوم و یا به تناقض در اراده منجر می‌شود. هنگامی که عدم انجام تکالیف منجر به تناقض در مفهوم می‌شود، کانت آن را تکلیف کامل، و هنگامی که منجر به تناقض در اراده می‌شود، آن را تکلیف ناقص می‌نامد. تکالیف کامل همواره الزام‌آور هستند مثل راست گفتن اما تکالیف ناقص تا حدی انعطاف‌پذیر هستند مثل نیکوکاری که ما ملزم نیستیم همیشه کاملاً نیکوکار باشیم. از دید کانت، تکالیف کامل مهم‌تر از تکالیف ناقص هستند و اگر تعارضی بین این دو تکلیف پیش آید باید از تکلیف کامل پیروی کرد (درايور، ۲۰۰۷، صص. ۹۳ - ۹۲). در دیدگاه کانت، تکالیف کامل انسان نسبت به ذات خود شامل تکالیف انسان نسبت به خود به عنوان یک موجود حیوانی و تکلیف انسان نسبت به خود صرفاً به عنوان یک موجود اخلاقی است. آنچه که به حیوانیت انسان مربوط است عبارت است از صیانت ذات او،

^۱. البته از دید کانت، اعمال و رفتار حقوقی هم مورد بحث اخلاق واقع می‌شوند اما تا جایی که علل محرکه آنها درونی باشد. چنان‌که بیان می‌دارد: «فلسفه اخلاق به علم حقوق هم دست‌اندازی می‌کند اما بیشتر رفتارهایی را مطرح می‌کند که انسان به انجام آن ملزم است و این الزام ناشی از خیر درونی خصلت اخلاقی است و نه ناشی از اجبار قانونی» (کانت، ۱۳۷۸، ص. ۱۰۲). مثلاً وفای به عهد که ناشی از قانون‌گذاری قضایی و در واقع یک تکلیف خارجی است هرگاه فقط به این دلیل انجام شود که یک تکلیف است، صرفاً متعلق به قانون‌گذاری داخلی (یعنی اخلاقی) است (کانت، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۵۳).

^۲. یعنی تکالیفی با الزامات گسترده و نه محدود.

^۳. Perfect & imperfect duties

^۴. Driver

حفظ نوع و حفظ قوای انسانی برای بهره‌جویی از زندگی (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، صص. ۸۰ - ۷۹) اما آنچه که به تکلیف انسان در قبال خود به عنوان یک موجود اخلاقی مربوط می‌شود، عبارت است از ممنوعیت محروم کردن خود از امتیاز یک موجود اخلاقی که عبارت است از عمل کردن طبق اصول درونی اخلاق یعنی اختیار درونی و خود را بازیچه تمایلات قرار دادن و تا حد یک شی تنزل دادن (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۸۰). در واقع، اساس این تکلیف، حفظ شرافت اخلاقی انسان به عنوان یک موجود آزاد است.

تکالیف ناقص شامل دو دسته تکلیف است. دسته اول شامل تکلیف انسان نسبت به خود در مورد رشد و تکامل طبیعی خود (پرورش قوای طبیعی؛ روحی، ذهنی و بدنی) و تکلیف انسان نسبت به خود در مورد تعالی کمال اخلاقی خود است. اما دسته دوم، تکلیف فضیلت در قبال دیگران است که شامل تکلیف عشق یا انسان‌دوستی عملی (شامل سه تکلیف خرسندی، حق‌شناسی و همدلی) و تکالیف فضیلت نسبت به انسان‌های دیگر است که برخاسته از حرمت شایسته آنهاست (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، صص. ۱۳۸ - ۱۳۷، ۱۲۲، ۱۲۰ - ۱۱۵، ۱۱۳، ۴۲).

چنان‌که در بحث از انواع تکالیف فضیلت مشهود است، اقسام تکالیفی که کانت در بحث از تکالیف کامل بیان داشته است ذیل آنچه که وی آنها را تکلیف فضیلت می‌نامید، قرار نمی‌گیرد اما با این حال وی این قسم از تکالیف را ذیل بحث «تعلیم فضیلت» آورده است. اسکروتن^۱ در توجیه این اقدام کانت بیان می‌دارد که اگرچه در خصوص تکالیف کامل می‌توان از اجبار و فشار استفاده کرد و از این‌رو این تکالیف می‌توانند موضوع قوانین حقوقی قرار بگیرند اما کانت تکالیف کامل شخص در قبال خود را از این موضوع خارج می‌کند؛ زیرا اجبار شخص به ادای تکالیف کامل در قبال خود، شخصیت وی را به عنوان کسی که همه تکالیف خود را صرفاً از سر وظیفه‌شناسی ادا می‌کند، خدشه‌دار می‌سازد (اسکروتن، ۱۳۷۵، صص. ۱۷۴ - ۱۷۳ و ۱۷۶ - ۱۷۷) و در واقع مانع رشد و تعالی او به سمت کمال اخلاقی می‌شود.

^۱ Scruton

رفتارهای نامطلوب در دیدگاه اخلاقی کانت

از آنجا که از نظر کانت اخلاق متکی بر تکلیف است، به منظور فهم و دستیابی به آنچه که در دیدگاه وی به عنوان رفتار نامطلوب شناخته می‌شود، باید توالی فاسد نقض و قصور ورزیدن در تکالیف را مورد ملاحظه قرار داد.

کانت فضیلت را قدرت قاعده رفتاری انسان در پیروی از تکلیف می‌داند (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۵۱). به عبارتی فضیلت یا رفتار اخلاقی، زمانی است که خیر درونی انسان علت رفتارهای او باشد (کانت، ۱۳۷۸، ص. ۱۱۷). بنابراین فضیلت‌مند کسی است که به نیت ادای تکلیف به انجام تکلیف می‌پردازد. اما کسی واجد رذیلت است که بر ضد قانون اخلاق عمل می‌کند و عملش با شرّ همراه است (کانت، ۱۳۷۸، ص. ۳۲۹). همچنین کانت متذکر می‌شود که می‌توان بین فضیلت و رذیلت، حالت خنثایی به نام فقدان تصور کرد که عبارت است از بی‌اعتنایی به قانون اخلاق یا همان اجرا نکردن قانون اخلاقی یا در واقع، نوعی ضعف نشان دادن در تطبیق اعمال خود با خلوص قانون اخلاقی است. از آنجا که ضعف نشان دادن خیلی رذیلت نیست بلکه بیشتر فقدان فضیلت است یعنی فقدان قدرت یا ارزش اخلاقی، لذا چنین امری (تخلف از فضیلت) چندان قابل نکوهش نیست (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، صص. ۴۶؛ کانت، ۱۳۷۸، صص. ۱۷۵ و ۳۲۹).

براساس این توضیحات نقض هر تکلیف فضیلتی که رذیلت را به دنبال داشته باشد، رفتاری نامطلوب به شمار می‌آید. اما بررسی بیشتر دیدگاه کانت نشان می‌دهد که با وجود توضیحات فوق در خصوص فقدان فضیلت، هر ترک فضیلتی را نمی‌توان صرفاً خلاف و فقدان فضیلت دانست بلکه چنان‌که در ادامه بیان می‌گردد چه بسا ترک فضیلتی، خود مستقیماً یک رذیلت باشد یا اینکه منتج به رذیلت شود. با توجه به این مطالب و نیز با مدنظر داشتن بحث انواع تکالیف فضیلت، آنچه را که در دیدگاه کانت می‌توان رفتار نامطلوب تلقی کرد عبارتند از: ۱. رفتارهای ناقض تکالیف کامل فرد نسبت به خود ۲. رفتارهای ناقض تکالیف ناقص فرد نسبت به دیگران ۳. ترک فضیلتی که رذیلت را به همراه دارد.

۱. رفتارهای ناقض تکالیف کامل فرد نسبت به خود

رفتارهای ناقض تکالیف، به تناسب دو نوع تکلیف کامل فرد نسبت به خود، شامل دو مورد است:

الف) رفتارهای ناقص تکالیف انسان نسبت به خود به عنوان یک موجود حیوانی: از دید کانت، آنچه که ناقص تکالیف کامل فرد نسبت به خود به عنوان یک موجود حیوانی است عبارتند از: خودکشی و نقص عضو به قصد اهدا یا کسب سود، هتک حرمت خود از طریق آلودگی به شهوات و خارج شدن از حالت طبیعی بر اثر افراط در خوردن و نوشیدن (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، صص. ۸۱، ۸۳، ۸۶ و ۸۹).

ب) رفتارهای ناقص تکلیف انسان نسبت به خود صرفاً به عنوان یک موجود اخلاقی: این رفتارها شامل سه رذیلت دروغ‌گویی، خست (بخل) و چاپلوسی است. از دید کانت، هرگاه انسان به عنوان یک موجود صرفاً اخلاقی لحاظ شود، بزرگترین نقض تکلیف انسان نسبت به خود عبارت است از دروغ‌گویی که به دو شکل دروغ برونی و دروغ درونی نمودار می‌گردد. انسان به واسطه دروغ برونی، خود را در نظر دیگران موضوع بی‌حرمتی و نقض ارزش انسانیت قرار می‌دهد اما به واسطه دروغ درونی که شدیدتر و بزرگتر است، خود را در چشم خود، موضوع بی‌حرمتی و نقض ارزش انسانیت قرار می‌دهد (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۹۲). همچنین کانت دروغ‌گویی به فردی که به ما دروغ گفته است، نه نقض و تضییع حق آن فرد، بلکه نقض حقوق انسانیت و زیان زدن به کل انسانیت می‌داند (کانت، ۱۳۷۸، ص. ۲۸۹). بنابراین از منظر کانت، دروغ‌گویی به هر شکلی که باشد و هر چند نتیجه مطلوب را به دنبال داشته باشد، رذیلت است.

اما دو رذیلت دیگر، یعنی خست که به معنای محدود کردن بهره‌مندی از امکانات زندگی خوب است به طوری که نیازهای حقیقی ارضا نشود و ریاکاری و تملق به عنوان صرف وسیله جلب ترحم دیگران که چاپلوسی و تواضع کاذب نام دارد، خلاف تکلیف انسان نسبت به ذات خود است (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، صص. ۱۰۲، ۹۷-۹۶).

۲. رفتارهای ناقص تکالیف ناقص فرد نسبت به دیگران

در اینجا نیز به تناسب دو نوع تکلیف ناقص فرد نسبت به دیگران، دو نوع رفتار ناقص وجود دارد:

الف) رفتارهای ناقص تکلیف عشق یا انسان‌دوستی: کانت رفتارهای ناقص این تکلیف که شامل سه تکلیف خرسندی، حق‌شناسی و همدلی بود را سه رذیلت حسد، حق‌ناشناسی و بدخواهی می‌داند (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، صص. ۱۲۲ و ۱۳۰) که از دید وی این سه رذیلت، ذات پست‌ترین و زیان‌بارترین رذایل است و وقتی که این رذایل در وجود انسان رشد کنند و کامل

شوند، به ردایل شیطانی تبدیل می‌شوند؛ یعنی ردایلی که تمایل به شرارت داشته و فرد را نازل‌تر از حدود انسانیت قرار می‌دهند (کانت، ۱۳۷۸، صص. ۲۹۷ - ۲۹۶).

ب) رفتارهای ناقص تکلیف/احترام: ردایلی که ناقص تکلیف احترام نسبت به دیگران است عبارتند از: جاه‌طلبی، تهمت زدن و استهزا کردن. کانت جاه‌طلبی را ردیلتی می‌داند که بر اساس آن، ما به صورت ناشایسته‌ای انتظار داریم دیگران ارزش خود را نسبت به ما تنزل دهند. منظور او از تهمت زدن، تمایل بی‌واسطه‌ای است که بدون غرض خاصی ابراز می‌شود و به صورت یک شایعه، احترام و حرمت دیگران را به خطر می‌اندازد. استهزا کردن خطاهای واقعی کسی یا خطاهایی که به نظر می‌رسد واقعی است به منظور محروم کردن او از احترامی که مستحق آن است و تمایل به ریشخند کردن دیگران به قصد تفریح و سرگرمی نیز آمیخته به لذات شیطانی است و به همین جهت قویاً نقض تکلیف نسبت به دیگران است (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، صص. ۱۴۲ - ۱۳۹).

۳. ترک فضیلتی که ردیلت را به همراه دارد

کانت در بحث از تکلیف فضیلت نسبت به دیگران بیان می‌دارد انجام ندان تکلیف عشق، خلاف فضیلت است. اما انجام ندادن تکلیفی که از مسئولیت احترام و حرمت به انسان‌ها برخاسته، ردیلت است؛ زیرا غفلت از تکلیف عشق موجب زیان به کسی نمی‌شود اما انجام ندادن تکلیف نوع دوم، موجب انهدام حق‌طلبی قانونی انسان می‌شود (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۱۳۹). بنابراین، ترک تکلیف احترام، ترک فضیلتی است که مستقیماً موجب ردیلت می‌گردد.

از نظر کانت، قانون اخلاقی، قانون عقل است و به عبارتی فرد خود قانون‌گذار است از این‌رو انجام تکلیف تکامل طبیعی به ویژه پرورش قوه عقل و تسلط دادن آن بر سایر قوا، انجام تکالیف فرد نسبت به خود و دیگران را به نحو شایسته تضمین می‌کند. همچنین، کانت در بحث تسلط بر خود به عنوان بزرگترین تکلیفی که فرد نسبت به خود دارد، بیان می‌کند که حاکمیت نفس بر قوا و توانایی‌های روحی، شرط اصلی مراعات تکالیف ما نسبت به خود ماست (کانت، ۱۳۷۸، صص. ۱۸۹ و ۲۰۰) و در عبارتی دیگر تصریح دارد که تکلیف فقط یک نوع است و آن عبارت است از به کمال رساندن ذات خود که هماهنگ با سعادت دیگران است (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۴۳). بنابراین، می‌توان اذعان داشت که ترک تکلیف تکامل طبیعی، به ویژه پرورش قوه عاقله و تکلیفی که فرد در تعالی کمال اخلاقی خود به عهده دارد، یعنی همان پرورش حسن خلق در وجودش یا انجام تکلیف برای تکلیف،

به گونه‌ای که قانون اخلاقی نه فقط قاعده رفتار بلکه انگیزه و محرک رفتار نیز باشد (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۴۸) منجر به عدم رعایت تکالیف فرد نسبت به خود (در مورد ترک تعالی کمال اخلاقی، تکالیف کامل فرد نسبت به خود) و تکالیف فضیلت نسبت به دیگران می‌گردد که این عدم مراعات به استثنای تکلیف عشق، چنان‌که پیشتر بیان شد، خود رذیلت محسوب می‌شود.

تربیت اخلاقی در گستره رفتارهای نامطلوب (بُعد پیشگیری)

پیشگیری از رفتارهای نامطلوب یکی از ابعاد تربیت اخلاقی در گستره رفتارهای نامطلوب (تربیت اخلاقی با تأکید بر رفتارهای نامطلوب) است. در واقع برای تربیت اخلاقی در گستره رفتارهای نامطلوب که در مقایسه با آثار موجود در زمینه تربیت اخلاقی، نگرشی جدید به تربیت اخلاقی محسوب می‌شود دو بُعد پیشگیری و تنبیه را می‌توان در نظر گرفت. در این پژوهش، چنان‌که پیشتر بیان شد، منحصراً بُعد پیشگیری و آن هم پیشگیری کنشی یا غیرکیفری اولیه مدنظر است.

هدف تربیت اخلاقی

از دید کانت، فضیلت که بزرگترین و تنها شرافت حقیقی انسان را تشکیل می‌دهد، غایت قصوای هستی انسان است. وی هر چند فضیلت را یک آرمان دست نیافتنی می‌داند اما در عین حال تقرب و نزدیکی دائمی به آن را تکلیف انسان می‌داند (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، صص. ۶۴ و ۶۸). بنا به گفته کاپلستون، این تقرب، تقرب به فضیلت تام یعنی به مشیت قدسی خداوند است (کاپلستون، ۱۳۸۷، ج ۶، ص. ۳۲۶). به عقیده کانت، راه دستیابی به این کمال و غایت قصوی، فقط تربیت است و دیگر هیچ (کانت، ۱۳۷۸، ص. ۳۳۹). در واقع، تربیت (همچون تعلیم) باید به وجود آورنده فردی باشد که خودش را متعهد به انجام قانون اخلاق کند و به عبارتی در عمل به این قانون، یک فرد خودآیین باشد (بیراک،^۱ ۲۰۱۵، ص. ۲۷۱۵). بنابراین، هدف تربیت اخلاقی در دیدگاه کانت را می‌توان «حداکثر برخورداری از

^۱ Bayrak

فضیلت اخلاقی» یا «برخورداری حداکثری از فضیلت اخلاقی» و به عبارتی «حداکثر فضیلت‌مندی» عنوان کرد.^۱

از آنجا که شناسایی راهبردهای پیشگیری موجود در دیدگاه اخلاقی کانت، آن گونه که مدنظر این پژوهش است، یعنی راهبردهای پیشگیری کنشی اولیه، نقش مهم و انکارناپذیری در تحقق این هدف دارد و از سویی منطقی و اصولی بودن راهبردهای ارائه شده با تعیین اصول حاکم بر راهبردهای تربیتی و مبانی‌ای که این اصول برگرفته از آنهاست مشخص می‌گردد، در ادامه، ابتدا این مبانی و اصول و سپس راهبردهای پیشگیرانه مطرح می‌شود.

مبانی و اصول حاکم بر پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب

نظر به اینکه در دیدگاه کانت، انسان ذاتی خردمند و متعلق به عالم معقول است (کانت، ۱۳۶۹، صص. ۱۰۶ و ۱۱۸) و قانون اخلاقی قانون عقل است، او می‌تواند خودش تصمیم‌گیری کند، اهداف خود را وضع نماید و رفتارش را هدایت کند. البته انسان‌ها به عنوان موجودات متعقل باید درک کنند که چه بکنند و آن را از روی حس وظیفه‌شناسی انجام دهند. این تنها راهی است که براساس آن، خیر اخلاقی می‌تواند در جهان حاکم باشد (اخوان، ۱۳۹۰، ص. ۲). همچنین از آنجا که انسان‌ها به عنوان ذات‌های خردمند، «شخص» هستند نه «شی»، و از این‌رو در نفس خود غایت هستند (کانت، ۱۳۶۹، ص. ۷۳) لذا نمی‌توان نگاهی ابزارگونه به خود و دیگران داشت و به عبارتی، از خود و دیگران به منزله وسیله استفاده نمود. بنابراین انسان موجودی است که به دلیل این دو خصیصه، از «ارزش ذاتی و کرامت» برخوردار است.

براساس این توضیح، در بحث از پیشگیری که در آن از جلوگیری از بروز رفتارهای ناقض تکالیف فرد نسبت به خود و دیگران و نیز ترک فضیلتی که منتج به ردیلت می‌شود، سخن به میان می‌آید، می‌توان خردورزی و غایت‌فی‌نفسه بودن انسان (خود و دیگران) را به عنوان مبانی اصول حاکم بر این پیشگیری در نظر گرفت.

^۱ کانت در عبارتی غایت کلی انسان را «کمال رشد اخلاقی» او بیان داشته و در عبارتی دیگر، «کمال انسانیت» را غایت قصوی و عالی‌ترین مرحله کمال اخلاقی دانسته (کانت، ۱۳۷۸، صص. ۳۳۸ و ۳۴۰) که این موارد در واقع تعابیر دیگری از همان هدف تربیت اخلاقی کانت یعنی «حداکثر برخورداری از فضیلت اخلاقی» است.

اصل احترام به کرامت خود (عزت نفس یا خودحرمتی)

کانت از احترام شخص به خودش به عزت نفس^۱ یا حرمت نفس^۲ تعبیر می‌کند (اخوان، ۱۳۹۰، ص. ۱۸). وی در تبیین رفتارهای ناقض تکالیف کامل فرد نسبت به خودش به عنوان موجود حیوانی و رفتارهای ناقض تکالیف کامل فرد نسبت به خودش به عنوان یک موجود اخلاقی، آنها را اموری می‌داند که موجب می‌شود فرد خود را به منزله وسیله‌ای برای دستیابی به خیر عرضی (آسوده شدن از رنج و مشقت زندگی، کسب پول)، صرف ارضای تمایلات جنسی طرف مقابل و یا کسب منفعت از این طریق، گردآوری اشیا، جلب ترحم و نظر مساعد دیگران و یا دستیابی به هر هدف دیگری از طریق دروغگویی کند. او بدین طریق به فاسد کردن گوهر انسانیت در شخص خود، جنایت علیه شخص خود، تحقیر شخصیت و دست برداشتن از شخصیت انسانی خود و به طور کلی به بی‌حرمتی و نقض ارزش انسانیت در ذات خود می‌پردازد (کانت، ۱۳۷۸، صص. ۲۲۶ - ۲۲۳؛ ۱۳۸۰، ج ۲: ۸۳، ۸۷ - ۸۶، ۹۴ - ۹۲، ۹۹، ۱۰۲ - ۱۰۰). یا اینکه با افراط در خوردن و نوشیدن در جهت تباهی قوای خود برای کاربرد عقلانی اقدام می‌کند (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۸۹) و از این طریق خردورزی خود را نقض یا خدشه‌دار می‌کند. لذا اصل احترام به کرامت خود را به عنوان اصل حاکم بر پیشگیری از رفتارهای ناقض تکالیف کامل فرد نسبت به خود می‌توان در نظر گرفت.

اصل احترام به کرامت دیگران

همان‌گونه که ما خود را مستحق احترام شدن می‌بینیم آنها نیز به همان اندازه طالب مراعات این احترام در حق خود هستند. از جنبه مثبت، احترام به دیگران به معنای شناخت و درک منافع آنهاست (سالیوان، ۱۳۸۰، ص. ۴۳۰). در رفتارهای ناقض تکالیف انسان‌دوستی نسبت به دیگران، فرد به دنبال آن است که با کاستن از کمالات دیگران به مراتب بالاتری از کمال دست یابد یا از حق‌شناسی در قبال فردی که از احسانش بهره‌مند شده، خودداری می‌ورزد یا تأمین خوشی و سعادت خود را در گرو زیان رساندن به دیگران می‌بیند (کانت، ۱۳۷۸، صص. ۲۹۱، ۲۹۶ - ۲۹۵). در واقع، بدین طریق از دیگران به منزله وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف و امور خود بهره می‌گیرد. لذا چنین اعمالی به صراحت ناقض احترامی است که دیگران باید از آن برخوردار باشند. همچنین، در رفتارهای ناقض تکالیف فضیلت

^۱ Self - regard

^۲ Self - respect

نسبت به دیگران که برخاسته از حرمت شایسته آنهاست، چنان‌که از عنوان این تکلیف هم برمی‌آید، تهدیدی علیه حرمت انسانیت صورت می‌گیرد؛ به گونه‌ای که یا فرد از احترامی که مستحق آن است محروم می‌گردد یا احترام و حرمت او به خطر می‌افتد (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، صص. ۱۴۲ - ۱۳۹). بنابراین، اصل احترام به کرامت دیگران، اصل دیگری است که در پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب (رفتارهای ناقض تکالیف فرد نسبت به دیگران) نقش دارد.

لازم به ذکر است اصول حاکم بر پیشگیری از ترک فضیلتی که منتج به ردیلت می‌شود یعنی ترک هر یک از دو تکلیف تکامل طبیعی و تعالی کمال اخلاقی خود، همان دو اصل احترام به کرامت خود و احترام به کرامت دیگران است. به بیان صریح‌تر، پرورش قوای جسمی و ذهنی ضرورتاً به معنای استفاده ابزاری از خود نیست بلکه در راستای احترامی است که باید به خود به عنوان موجودی آزاد و متعقل بگذاریم (سالیوان، ۱۳۸۰، صص. ۴۲۳ و ۴۳۰). از سوی دیگر، پرورش قوه عقل در تضمین انجام تکالیف فرد نسبت به خود و دیگران نقش مهمی دارد. لذا اصل احترام به کرامت خود و دیگران، دو اصل حاکم بر پیشگیری از ترک تکلیف تکامل طبیعی به عنوان ترک فضیلتی که منتج به ردیلت می‌شود، خواهند بود. همچنین، با توجه به اهمیتی که کانت در مباحث مطرح شده قبل (رفتارهای نامطلوب)، برای تکلیف تکامل اخلاقی خود قائل بود و نیز نسبت و پیوندی که بین این تکلیف با انجام تکالیفمان نسبت به خود و دیگران بیان می‌داشت، به وضوح مشخص است که ترک این تکلیف فضیلت همچون ترک تکلیف تکامل طبیعی، ردیلت یعنی بی‌حرمتی و نقض ارزش انسانیت را چه در مورد خود فرد و چه در مورد دیگران (به استثنای تکلیف عشق) به دنبال خواهد داشت.

راهبردهای پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب

با توجه به اینکه در دیدگاه کانت، ریشه ردیلت، نقصان طبیعت آدمی و ریشه ترک فضیلت که در نهایت منتج به ردیلت می‌شود، ضعف طبیعت اوست (کانت، ۱۳۷۸، صص. ۹۳-۹۲، ۱۷۵-۱۷۴)^۱، راهبردهای تربیتی^۱ اصلی پیشگیری از بروز اولیه رفتارهای نامطلوب در

^۱ از دیدگاه کانت، طبیعت آدمی هنگامی دچار ضعف است که درجه خیر اخلاقی او در حدی نباشد که بتواند او را با قانون اخلاقی وفق دهد. اما هنگامی دچار نقصان است که نه فقط فاقد خیر اخلاقی باشد، بلکه حتی تمایل به رفتار شرّ نیز در او وجود داشته باشد؛ یعنی از قانون اخلاق تجاوز و برخلاف آن عمل کند (کانت، ۱۳۷۸، صص. ۹۳-۹۲، ۱۷۵-۱۷۴).

دیدگاه او (هر سه نوع رفتار نامطلوب) عبارتند از: تشکیل منش پسندیده، و مراقبت و تقویت آن.

الف. تشکیل منش پسندیده

از دیدگاه کانت، اولین گام در تربیت اخلاقی، تشکیل منش است که منظور از آن، آمادگی برای عمل طبق «قواعد کلی» است؛ ابتدا قواعد کلی مدرسه و سپس قواعد کلی بشریت (کانت، ۱۳۷۴، ص. ۱۲۸)؛ زیرا اعتبار عام قاعده ما به منزله یک قانون است که شرط محدود کننده اعمالمان است و انسان تنها از این راه باور دارد که ارزش شخص خود را حس می‌کند (کانت، ۱۳۶۹، ص. ۱۱۰). راهبردهای تشکیل منش پسندیده که از راهبردهای تربیتی ساده‌تر شروع شده و به تدریج دشوارتر می‌شود به شرح زیر است:

- ایجاد تنفر مستقیم نسبت به اعمال زشت و تمایل مستقیم نسبت به افعال اخلاقی: از دید کانت، تربیت همچون دین باید در این جهت گام بردارد که یک تنفر مستقیم نسبت به اعمال زشت و یک تمایل مستقیم نسبت به افعال اخلاقی در افراد جاری کند. مثلاً وقتی کودکی در مدرسه تنبیه شود با خود می‌گوید از مدرسه بیرون برو زیرا خارج از این محیط از مجازات و چنین اعمالی راحت خواهی بود و می‌کوشد با لطایف‌الحیل در موارد دیگر از مجازات بگریزد (کانت، ۱۳۷۸، ص. ۷۱). در صورتی که اگر تنفر مستقیم ایجاد شود، فرد به خطا بودن عمل و رفتار خود اذعان می‌کند. یکی از روش‌های ایجاد این تنفر و تمایل، القای این احساسات از همان دوران کودکی است. چنان‌که کانت می‌گوید: ما باید از همان کودکی تنفر و کینه بر ضدّ اعمال زشت و نادرست را مستقیماً به کودک القا کنیم. آن اعمال را نباید به عنوان اعمال ممنوع یا مضر، بلکه به عنوان اعمالی که فی‌نفسه تنفرآمیز است، معرفی کنیم (کانت، ۱۳۷۸، صص. ۵۰ و ۷۱). ایجاد این تنفر، زمینه پرهیز از روی آوردن به رفتارهای نامطلوب و ایجاد تمایل، انگیزه پرداختن به رفتارهای مطلوب را تقویت می‌کند و بدین طریق از بروز اولیه رفتارهای نامطلوب جلوگیری به عمل می‌آید.

- ایجاد تصویری از درست و نادرست برای کودکان: به عقیده کانت، در تربیت اخلاقی باید مترصد فرصت بود و هر چه زودتر تصویری از درست و نادرست برای کودکان مهیا کرد. یکی از روش‌های ایجاد این تصور از منظر کانت، بحث درباره اصول اخلاق در مدارس است؛ زیرا

^۱ نظر به اینکه پیشگیری، بُعدی از تربیت اخلاقی در گستره رفتارهای نامطلوب است، راهبردهای حاصل نیز، راهبردهای تربیتی‌اند که در واقع تلاشی آموزشی و تربیتی برای کمک به رشد نگرش‌ها و رفتارها می‌باشند (کوپاک، ۱۹۹۳، ص. ۱۱).

وی مدعی است چنین بحثی زمینه را برای درست‌کاری کودکان به خوبی آماده می‌کند (کانت، ۱۳۷۴، صص. ۱۲۸ و ۱۴۶). در واقع این درست‌کاری به تبع فهمی صورت می‌گیرد که قبلاً (این فهم) با بحث از این اصول که در آن امور درست معرفی و بدین طریق از امور نادرست منفک گردیده، ایجاد شده است. کانت بیان می‌کند که شکل ساده این بحث، پرسش‌هایی است که در زندگی روزمره درباره درستی و نادرستی امور پیش می‌آید. مثلاً آیا می‌توان دروغ را به عذر ضرورت توجیه کرد؟ (کانت، ۱۳۷۴، ص. ۱۴۶). بنابراین، از آنجا که دسترسی به تربیت اخلاقی درست، مستلزم زدودن چیزهای نامرتب و گمراه کننده از آن است (بارو، ۱۳۹۳، ص. ۳۱۳)، و تربیت اخلاقی کانت نیز از این امر مستثنا نیست، به منظور پیشگیری از پرداختن به رفتارهای نامطلوب، باید در تشکیل منش، تمیز آنچه که عمل درست محسوب می‌شود، از نادرست در هر شکلی از آن (مثلاً عمل موجه) به دقت مورد توجه قرار گیرد.

قرار دادن فرد در معرض قانون ضرورت و عادت کردن به عمل طبق قواعد کلی: از دید کانت، کودکان حتی بدون داشتن تصویری انتزاعی از تکلیف، فرایض و رفتارهای پسندیده و ناپسند، به وجود قانونی ناظر به تکلیف پی می‌برند. بنابراین، کودک باید در معرض نوعی قانون ضرورت قرار داده شود و این قانون باید عمومی باشد؛ قانونی که رعایتش همیشه و همه جا، به ویژه در مدارس لازم شمرده شود. او باید یاد بگیرد که طبق قواعد کلی که موجه بودنشان برایش قابل درک است، عمل کند و به عمل کردن طبق قواعد خو بگیرد (کانت، ۱۳۷۴، صص. ۱۲۷، ۱۳۰ و ۱۵۲). همچنین، کانت حتی هنگامی که فرد به مرتبه درک تکلیف و قانون رسیده باشد و یا با تکالیفش آشناست، عادت کردن به عمل طبق قواعد کلی را توصیه می‌کند و بیان می‌دارد ذهن پیش از آنکه توسط پاداش و مجازات تحریک شده باشد باید به خصلت اخلاقی بودن عادت کند (کانت، ۱۳۷۸، ص. ۸۳). در واقع با عادت کردن فرد به عمل طبق قواعد کلی، دیگر مجالی برای پرداختن او به اعمال و رفتارهای متناقض با این قواعد یا همان رفتارهای نامطلوب پیش نمی‌آید.

تجویز برخی از امور به صورت تکلیف برای کودک و آشنا ساختن وی با مفهوم تکلیف بعد از رشد او: اگرچه کانت معتقد است که صحبت با کودکان در مورد تکلیف کاری بیهوده است و آنها در نهایت به تکلیف به عنوان چیزی که تجاوز از آن، تنبیه را به دنبال دارد، نگاه

می‌کنند (استیون،^۱ ۲۰۱۴، ص. ۸۸). از سوی دیگر، او بیان می‌کند هر چند کودک نتواند دلیل تکلیفش را بفهمد، بهتر است بعضی چیزها بدین صورت برایش تجویز شود؛ زیرا سرانجام کودک همیشه می‌تواند وظایف و تکالیفش را به عنوان کودک درک کند، در حالی که درک تکالیفی که به عنوان موجود انسانی دارد، برایش دشوارتر است. بر همین اساس، او بیان می‌دارد که برای پایه‌گذاری منش اخلاقی کودک، باید تکالیفی که انجام آنها برایشان واجب است تا حد امکان از طریق سرمشق و دستورالعمل به آنها یاد داد که آنچه کودک باید انجام دهد، تکالیف معمولی او نسبت به خودش و دیگران است. اما به محض اینکه بزرگ شد باید با مفهوم تکلیف آشنا شود (کانت، ۱۳۷۴، صص. ۱۳۰، ۱۳۳ و ۱۴۴).

- خودسازی: از دید کانت، وقتی سخن از منش در میان است، موضوع بحث نه آنچه طبیعت از آدمی می‌سازد بلکه محصول خودسازی آدمی است (کانت، ۱۳۷۴، ص. ۱۲۸). بنابراین، راهبرد دیگر مربوط به پیشگیری از رفتارهای نامطلوب، خودسازی است. البته نظر به اینکه بحث ما متمرکز بر پیشگیری اولیه از رفتارهای نامطلوب است، در ادامه اموری بیان می‌گردد که مانع از بروز اولیه رفتار نامطلوب می‌گردد، نه مباحث مربوط به دور ساختن صفات و ویژگی‌های ناروا از خود و به عبارتی تطهیر خود. با توجه به اظهارات کانت، ارتکاب جنایت ریشه در قدرت تمایلاتی دارد که عامل تضعیف عقل هستند و به هیچ وجه دال بر قدرت روح (نفس) نیست (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۳۸) و یا اراده هنگامی دچار شرارت می‌شود که قدرت تحریک فاهمه مغلوب میل شهوانی گردد (کانت، ۱۳۷۸، ص. ۶۹). لذا پیش از هر چیز باید از مغلوب شدن قوه فاهمه توسط تمایلات جلوگیری به عمل آورد و به گونه‌ای اقدام نمود که قوای دانیه هم‌زمان با قوای عالییه و فقط به نفع آنها پرورش یابند (کانت، ۱۳۷۴، ص. ۱۱۵). در این زمینه تحت تسلط عقل داشتن قوه تخیل از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا چنان‌که کانت معتقد است نقض تکالیف ما نسبت به خودمان بیشتر از این ناحیه است (کانت، ۱۳۷۸، صص. ۱۹۴ - ۱۹۳). همچنین، فرد باید به ایجاد و رشد فضیلت در خود اقدام کند. در این زمینه، کانت معتقد است که اگر انسان تصور ناب اخلاقی داشته باشد می‌تواند فضیلت اخلاقی را براساس آن بنا کند. آن وقت می‌تواند احساس اخلاقی خود را به حرکت درآورد و آغاز به اخلاقی شدن کند (کانت، ۱۳۷۸، ص. ۳۳۲). با این ایجاد و به تبع آن رشد

^۱ Steven

فضیلت در خود، فرد کمتر به تمایلات و انگیزه‌های عاطفی مجال بروز و ظهور می‌دهد و از این‌رو بیشتر می‌تواند تابع ضرورت اخلاقی باشد.

ب. مراقبت از منش پسندیده و تقویت آن

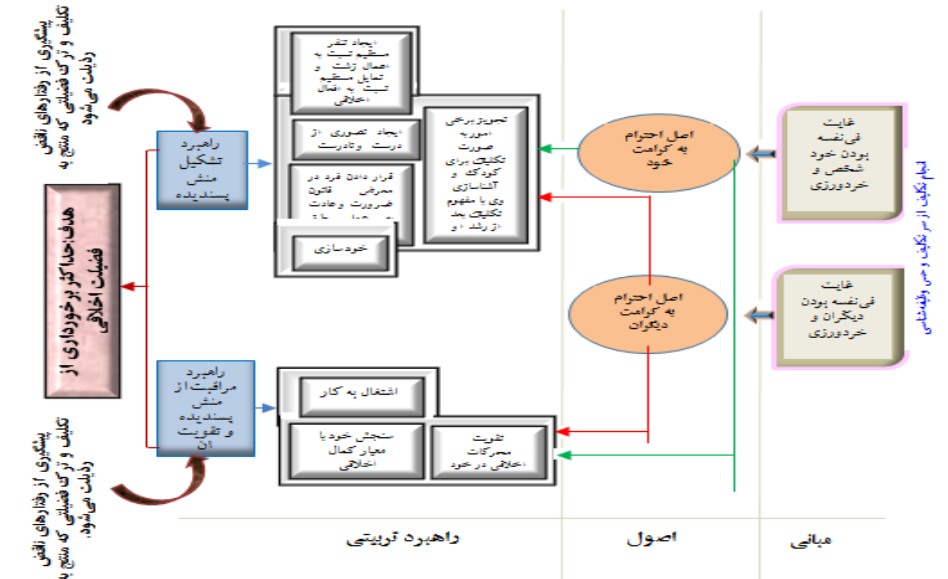
پس از تشکیل منش پسندیده، باید به مراقبت و تقویت این منش پرداخت تا در پرتو آن، دیگر امکانی برای روی آوردن فرد به رفتارهای نامطلوب پیش نیاید؛ زیرا انسان هر اندازه فضیلت‌مند باشد، تمایل به بدی همیشه در او وجود دارد (کانت، ۱۳۷۸، ص. ۳۳۱). راهبردهای تربیتی موجود در دیدگاه کانت در این زمینه عبارتند از:

۱- *اشتغال به کار*: از دید کانت، انسان باید منضبط باشد و بزرگترین اصل انضباطی این است که خود را به کار عادت دهد؛ زیرا کار عامل تقوا و فضیلت است و آدمی در صورت اشتغال به کار فرصت آن را ندارد که به رذایل بیندیشد. این فایده‌ای است که از کار نصیب انسان می‌شود، در حالی که فرد بیکار به دلیل بیکاری‌اش، طبیعتاً به رذیلت و دغل‌کاری می‌پردازد (کانت، ۱۳۷۸، ص. ۲۳۷). این راهبرد به دلیل اینکه مانع از روی آوردن و پرداختن فرد به رذیلت می‌شود، خود نوعی مراقبت از وضعیت موجود محسوب می‌شود.

۲- *تقویت محرکات اخلاقی در درون خود*: پس از تشکیل منش، فرد باید توجه داشته باشد که خود قانون اخلاقی باید انگیزه و محرک رفتار اخلاقی باشد (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۱۵۸) و به عبارتی محرک رفتار باید فقط محرک اخلاقی باشد نه اموری چون سعادت. لذا همواره باید از طریق ممارست‌های ممتد، محرکات اخلاقی را در درون خود تقویت کند (کانت، ۱۳۷۸، ص. ۱۹۰). با این تقویت، دیگر به محرکات آمیخته به عوامل عاطفی و عملی به عنوان علل محرکه رفتار خود، مجال بروز نمی‌دهد.

۳- *سنجش خود با معیار کمال اخلاقی*: یکی از روش‌هایی که در تقویت منش تأثیر بسیار زیادی دارد سنجش خود با معیار کمال اخلاقی است؛ زیرا فرد در اثر مقایسه خود با قانون اخلاقی، به عنوان قاعده حقانی خطاناپذیر، خود را از آن ناقص‌تر می‌بیند و از این‌رو سعی می‌کند خود را به آن شبیه کند (کانت، ۱۳۸۰، ج ۲، صص. ۱۵۸؛ کانت، ۱۳۷۸، ص. ۲۹۱). کانت مکرراً یادآور می‌شود که این مقایسه و سنجش منحصراً باید با خود مفهوم کمال و قانون اخلاقی صورت گیرد و نه حتی با افراد درست‌کار؛ زیرا شخصیت این افراد فقط نمونه‌هایی از قانون اخلاقی است (کانت، ۱۳۷۸، صص. ۱۷۴ - ۱۷۳). بنابراین، به منظور تقویت منش نباید به الگوها و سرمشق‌ها نظر داشت بلکه باید مستقیماً به مقایسه خود با قانون اخلاقی پرداخت. مقایسه و سنجش با معیار کمال اخلاقی به دو طریق از بروز رفتارهای نامطلوب

جلوگیری به عمل می‌آورد؛ یکی اینکه چون در اثر این مقایسه، فرد خود را به قانون اخلاقی شبیه‌تر می‌سازد از روی آوردن به رفتارهای نامطلوب خودداری می‌کند. دیگر آنکه چون این مقایسه نه با دیگران، بلکه با قانون اخلاقی صورت می‌گیرد، احساساتی چون حسادت و بدخواهی که در اثر مقایسه خود با دیگران به وجود می‌آید، در فرد برانگیخته نمی‌شود که او بخواهد برای فرو نشاندنشان از ارزش و کمالات دیگران بکاهد و یا اینکه به آنها زیان برساند. این راهبردهای تربیتی، اعمّ از راهبردهای تشکیل منش و راهبردهای مراقبت از منش و تقویت آن، مستقیماً به دو اصل احترام به کرامت خود و احترام به کرامت دیگران مربوطند. بنابراین، الگوی پیشگیرانه تربیت اخلاقی وظیفه‌گرا با تأکید بر رفتارهای نامطلوب در دیدگاه کانت، با توجه به عناصر اصلی یک الگو به صورت شکل ۳ قابل ترسیم است.



شکل ۳- الگوی پیشگیرانه تربیت اخلاقی وظیفه‌گرا (پیشگیری کنشی اولیه)

نتیجه‌گیری

امروزه با وجود پیشرفت‌های گسترده در زمینه علم و فناوری، انحطاط و ضعف اخلاقی موجود در جوامع که شامل طیف وسیعی از رفتارهای نامطلوب همچون نابهنجاری‌ها، مفاسد و بزهکاری‌ها می‌شود، یکی از دغدغه‌های اصلی خانواده‌ها، مدارس و دولت‌هاست که همواره جهت رفع و کاهش این معضلات، پژوهشگران و صاحب نظران تدابیر و راهکارهایی را پیشنهاد و دولت‌مردان هزینه‌هایی را صرف، قوانینی را وضع و توسط عوامل خود اجرا

می‌کنند. با عنایت به این مسائل و معضلات و با علم به اینکه پیشگیری بهتر از درمان است، پژوهش حاضر با طرح موضوع تربیت اخلاقی در گستره رفتارهای نامطلوب، پیشگیری غیرکیفری اولیه را که در آن با تغییر شرایط و رفع علل و عوامل از بروز رفتارهای نامطلوب جلوگیری به عمل می‌آید، با اتکا به دیدگاه کانت مورد بررسی قرار داد و الگویی پیشگیرانه متشکل از چهار عنصر اصلی هدف، مبانی، اصول و راهبرد تربیتی ارائه داد. این راهبردها در دو مرحله تشکیل منش پسندیده و مراقبت از منش و تقویت آن، نقش مهمی در تحقق هدف تربیت اخلاقی کانت، یعنی حداکثر برخورداری از فضیلت اخلاقی یا همان حداکثر فضیلت‌مندی دارند. بنابر مطالب بیان شده در ذیل عناصر چهارگانه اعم از هدف، مبانی، اصول، و راهبردها، به جز جایی که بحث از مرحله اول کودکی مطرح است و در آن کودک باید مطیع دیگران باشد، هیچ اثری از دگرآیینی اعم از اصول تجربی، اراده خداوند و قواعد دینی^۱ در عناصر مذکور وجود ندارد و چنین امری به صراحت گویای این است که الگوی پیشگیرانه مستخرج از دیدگاه کانت، کاملاً مطابق با طرح کلی عقلی او است.

ذکر این مطلب ضروری است که اگرچه در این پژوهش بحث پیشگیری به عنوان بُعدی از تربیت اخلاقی در گستره رفتارهای نامطلوب براساس دیدگاه یک اندیشمند غربی تبیین شد، پیشنهاد ما بر اتخاذ جنبه‌ها و تدابیر قریب و نامتناقض با پشتوانه نظری - فلسفی کشور و بومی‌سازی دیگر جنبه‌ها و تدابیر برجسته موجود در تربیت اخلاقی کانت است که به نظر می‌رسد برای نظام تربیتی ما نیز بعضاً مؤثر و کارآمد باشد. مثلاً در ذیل مبانی نظام تربیتی کشور، با گنجاندن نگرش کانت به افراد، به عنوان افراد خودآیین که خود واضع و تابع قانون اخلاق هستند، و درونی ساختن آن توسط مربیان و متعلمان، تا حدود زیادی می‌توان این امر را در عرصه تربیت اخلاقی کشور تضمین نمود که دیگر محوّل ساختن تکالیف به افراد (البته نه کودکان) جهت پیشگیری از ارتکاب رفتار نامطلوب، جنبه تحمیلی نداشته و از این‌رو به هنگام انجام تکالیف از خود مقاومت نشان ندهند؛ زیرا آنها در واقع به امری گردن می‌نهند که خود آن را وضع کرده‌اند. با گنجاندن تلقی کانت از آزادی سوزه در نظام تربیتی کشور نیز می‌توان به میزان زیادی از روی آوردن و ارتکاب رفتارهای نامطلوب جلوگیری کرد؛ زیرا براساس این تلقی، رفتار نامطلوب که به عنوان امری متجاوز از حدود آزادی و عقلانیت

^۱ در دیدگاه اسلام خداوند فجور و تقوا را به انسان الهام کرده است و قواعد اخلاقی را بیان نموده و الگوهای اخلاقی را نیز معرفی کرده است.

محسوب می‌شود عامل و مرتکب آن را نزد دیگران به عنوان فردی معاند عقل جلوه داده و از ارزش و اعتبار او نزد آنها به مثابه فردی عاقل و واضح قانون اخلاق می‌کاهد. همچنین، راهبرد سنجش خود با معیار کمال اخلاقی و نه الگوها و شخصیت‌های اخلاقی به عنوان یکی از راهبردهای پیشگیری از بروز اولیه رفتار نامطلوب، این ضرورت را در نظام تربیتی ما ایجاد می‌کند که به جای الگوگیری، منحصراً خود را با معیار کمال اخلاقی مورد سنجش قرار داده، و یا با اندکی تسامح در سخن کانت، در صورت علاقه به الگوگیری، قبل از آن، الگوی منتخب را با معیار مذکور تطبیق دهند.

منابع

- ابراهیم‌پور لیالیستانی، حسین (۱۳۸۵). اهداف مجازات در دو رویکرد حقوق جزا و آموزه‌های دینی. ماهنامه معرفت، (۱۰۶)، ۸۵ - ۷۱.
- اخوان، مهدی (۱۳۹۰). کرامت آدمی در اخلاق کانتی. مجله نقد و نظر، ۱۶ (۶۱)، ۱۶۷ - ۱۳۶.
- اسکروتین، راجر (۱۳۷۵). کانت. (علی پایا، مترجم). تهران: طرح‌نو.
- بارو، رابین (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر فلسفه اخلاق و تعلیم و تربیت اخلاقی. (فرهاد ابی‌زاده، مترجم). تهران: مؤسسه کتاب مهربان نشر.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باهوش، علیرضا (۱۳۸۹). برساخت‌گرایی در فلسفه اخلاق کانت. فصلنامه پژوهش‌های اخلاقی، ۱ (۱)، ۲۵ - ۷.
- بهشتی، سعید؛ نیکویی، روشنک (۱۳۸۸). تحلیل و نقدی بر فلسفه تربیتی کانت با تأکید بر نظریه تربیت اخلاقی وی. مجله علوم تربیتی، ۵ (۳)، ۵۰ - ۲۷.
- پرتوی، محمود (۱۳۹۸). راهبردهای نظری و عملی قرآن در پیشگیری و کنترل جرم. دوماهنامه پژوهش در هنر و علوم انسانی، ۴ (۱)، ۶۰ - ۴۷.
- پورمولو، سید محمدهاشم؛ جاویدی، مجتبی، جلیلی‌زاده، محدثه (۱۳۹۶). تحلیل نقش خانواده در پیشگیری از جرائم و انحرافات از منظر آیات و روایات براساس الگوی رفع نیاز. فصلنامه اسلام و مطالعات اجتماعی، ۵ (۳)، ۱۷۳ - ۱۴۹.
- جعفری‌فرد، حمید؛ حاجی‌ده‌آبادی، محمدعلی (۱۳۹۶). بررسی دیدگاه علامه در خصوص جرم و پیشگیری از آن. فصلنامه معرفت، ۲۶ (۲۳۳)، ۸۷ - ۷۳.
- حسینی، افضل‌السادات. و جلالوند، طاهره. (۱۳۹۴). تربیت اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی؛ مروری بر آرا و اندیشه‌های تربیتی ایمانوئل کانت. مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، ۱۷ (۳)، ۲۳ - ۲۰.
- راس، دیوید (۱۳۸۶). شرحی بر تأسیس مابعدالطبیعه اخلاق کانت. (محمدحسین کمالی‌نژاد، مترجم). تهران: حکمت.
- راهنما، اکبر (۱۳۸۵). مقایسه دیدگاه کانت و خواجه نصیرالدین طوسی در زمینه تربیت اخلاقی. فصلنامه تربیت اسلامی، ۱ (۲)، ۳۳ - ۲۱.
- سالیوان، راجر (۱۳۸۰). اخلاق در فلسفه کانت. (عزت‌الله فولادوند، مترجم). تهران: طرح‌نو.
- شاه جهان‌پور، سعید (۱۳۹۶). نقش فرهنگ در پیشگیری از جرم. فصلنامه قانون‌یار، ۱۴، ۷۲ - ۶۱.
- شهریاری نیسیانی، شهناز؛ نوروزی، رضاعلی؛ مشکات، محمد (۱۳۹۷). الگوی تربیت اخلاقی فایده‌گرا با تأکید بر رفتارهای نامطلوب در دیدگاه میل (الگوی پیشگیرانه). دوفصلنامه فلسفه تربیت، ۳ (۲)، ۶۲ - ۳۱.
- عزیز، محمدمراد (۱۳۸۴). تربیت اخلاقی از دیدگاه کانت و پستالوزی و بهره‌گیری از آن در آموزش و پرورش. (رساله کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت). دانشگاه تربیت معلم تهران.
- عشایری، طاهار؛ نامیان، فاطمه (۱۳۹۸). فراتحلیل عوامل مؤثر بر پیشگیری از وقوع جرم. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت انتظامی، ۱۴ (۱)، ۵۴ - ۳۳.
- فلاحی، یوسف (۱۳۹۷). جایگاه پلیس در مرحله پیشگیری از ارتکاب جرم در حقوق کیفری ایران. پژوهش‌های حقوقی قانون‌یار، ۱ (۲)، ۳۲۲ - ۳۰۵.
- قاضی، حمید (۱۳۸۷). پیشگیری از جرم و اقدامات تقنینی مرتبط. فصلنامه نظارت و بازرسی، ۲ (۵)، ۱۴۲ - ۱۰۹.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۸۷). تاریخ فلسفه. ج ۶، (اسماعیل سعادت و منوچهر بزرگمهر، مترجمان). تهران: سروش.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۶۹). بنیاد مابعدالطبیعه اخلاق. (حمید عنایت و علی قیصری، مترجمان). تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.

- کانت، ایمانوئل (۱۳۷۴). تعلیم و تربیت: اندیشه‌هایی درباره آموزش و پرورش. (غلامحسین شکوهی، مترجم). تهران: دانشگاه تهران.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۷۸). درس‌های فلسفه اخلاق. (منوچهر صانعی دره‌بیدی، مترجم). تهران: نقش و نگار.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۸۰). مابعدالطبیعه اخلاق؛ مبانی مابعدالطبیعی تعلیم حق (فلسفه حقوق). ج ۱، (منوچهر صانعی دره‌بیدی، مترجم). تهران: نقش و نگار.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۸۰). مابعدالطبیعه اخلاق؛ مبانی مابعدالطبیعی تعلیم فضیلت (فلسفه فضیلت). ج ۲، (منوچهر صانعی دره‌بیدی، مترجم). تهران: نقش و نگار.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۸۵). نقد عقل عملی. (انشاءالله رحمتی، مترجم). تهران: نورالثقلین.
- کیانی، معصومه؛ صادق‌زاده قمصری، علی‌رضا (۱۳۹۰). تبیین رویکردهای غالب روش‌شناختی پژوهش فلسفه تعلیم و تربیت در ایران و توصیف روش‌شناختی رساله‌های دکتری. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱ (۲)، ۱۳۲-۱۱۹.
- گل‌خندان، سمیرا؛ حاجی‌ده‌آبادی، محمدعلی؛ شمس‌ناتری، محمدابراهیم (۱۳۹۷). تحلیل جرم‌شناختی راه‌کارهای پیشگیری از جنایات علیه بشریت. فصلنامه پژوهش حقوق کیفری، ۶ (۲۲)، ۱۴۰-۱۰۳.
- مارشال، کاترین؛ راسمن، گرچن ب (۱۳۷۷). روش تحقیق کیفی. (علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، مترجمان). تهران: فراشناختی اندیشه.
- محمودی، ژاله (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی ارتکاب جرم در بین نوجوانان و راهکارهای پیشگیری از آن در جامعه. فصلنامه پژوهش‌های حقوقی قانون‌یار، ۱ (۳)، ۱۵۹-۱۳۷.
- معدنی، جواد؛ معدنی، محمد (۱۳۹۳). علل وقوع جرم و راه‌های پیشگیری از دیدگاه قرآن کریم و نهج‌البلاغه. مطالعات پیشگیری از جرم، ۹ (۳۱)، ۱۴۴-۱۱۹.
- نادری، عزت‌الله؛ سیف‌نراقی، مریم (۱۳۸۳). روش‌های تحقیق در علوم انسانی. تهران: تحقیقات و انتشارات بدر.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۹). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: طهوری.
- Bayrak, Y. (۲۰۱۵). Kant's view on education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۱۷۴, ۲۷۱۳-۲۷۱۵.
- Craig, E. (۲۰۰۵). *The shorter Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London & New York: Routledge.
- George, I. N., & Ukpong, D. E. (۲۰۱۳). Contemporary Social Problems in Nigeria and its Impact on National Development: Implication for Guidance and Counselling Services. *Journal of Educational and Social Research*, ۳ (۲), ۱۶۷-۱۷۳.
- Green, D. G., Grove, E., & Martin, N. A. (۲۰۰۵). *Crime and Civil Society; Can We Become A More Law-Abiding People?* London: The Institute for the Study of Civil Society.
- Howell, J. C. (۲۰۰۹). *Preventing and Reducing Juvenile Delinquency*. India: SAGE.
- Kim, D., Hong, S. W., & Jeong, Y. (۲۰۱۹). Crime Prevention Effect of the Second Generation Crime Prevention through Environmental Design Project in South Korea: An Analysis. *Social Sciences*, ۸ (۱۸۷), ۱-۲۰.
- Koepke, A. W. (۱۹۹۳). *Meta-Analysis: Educational Strategies to Promote Value Development*. (Doctoral dissertation). University of Indiana.
- Olson, R. G. (۱۹۶۷). *Deontological Ethics*. In *The Encyclopedia of Philosophy*, Paul Edwards (Ed.), London: Collier Macmillan.

- Steven, C. (۲۰۱۴). Practice and Enlightenment: Aristotle and Kant on Moral Education. (Master dissertation). University of Dalhousie.
- Surprenant, C. W. (۲۰۱۰). Kant's contribution to moral education: the relevance of Catechistic. Journal of Moral Education, ۳۹, ۱۶۵-۱۷۴.
- Thorpe, L. (۲۰۱۵). The Kant Dictionary, London: Bloomsbury Philosophy Dictionaries.
- United Nations Office on Drugs and Crime (۲۰۰۴). Promoting the Prevention of Crime; Guidelines and Selected Projects. Available from www.un.org/English.

مطالعه تطبیقی استعاره تربیتی سفر در عرفان اسلامی و عرفان اومانیستی^۱

رضا محمدی چابکی^۲، فاطمه وجدانی^۳ و فاطمه سادات بیطرفان^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تطبیقی استعاره تربیتی سفر در عرفان اسلامی و نقطه مقابل آن، عرفان اومانیستی انجام گرفته است. بدین جهت، به دو متن عرفانی نماینده عرفان اسلامی و نماینده عرفان اومانیستی مراجعه شد. در مورد اول، «منطق الطیر» اثر عطار نیشابوری و در مورد دوم، «کوه جادو» اثر توماس مان آلمانی، به عنوان نماینده اصلی دو عرفان مذکور انتخاب شدند. در این راستا، جهت دست یافتن به هدف پژوهش، از روش تفسیری، استنتاجی و تطبیقی بهره گرفته شده و یافته‌های حاصل از آن، در سه گام اصلی شامل تحلیل استعاره تربیتی سفر در منطق الطیر و کوه جادو (از منظر هفت نگاه میان‌حوزه‌ای شامل رهرو یا رهروان سفر، راهبر یا راهبران سفر، مقصد نهایی سفر، مراحل سفر، ره‌توشه، مسیریابی و ملزومات سفر، راهبرد سفر و نیز رهاورد سفر)، استنتاج دلالت‌های تربیتی (اصول و راهبردهای تربیتی) در دو اثر مذکور و تطبیق و مقایسه دو گام قبلی ارائه شد. نتایج پژوهش حاکی از آن است که استعاره تربیتی سفر بر مبنای عرفان اسلامی و عرفان اومانیستی، دو مسیر جداگانه برای تربیت تعریف می‌کند که با وجود اشتراکات فراوان میان این دو مسیر، منتهای متفاوتی برای آنها تصور می‌شود. از جمله اشتراکات میان این دو می‌توان به سلوک مرحله‌ای، آزادی و اختیار متری و درون‌نگری و از تمایزات میان این دو می‌توان به جایگاه یا خاستگاه شناخت بودن انسان و غایت متفاوت آنها اشاره نمود.

واژگان کلیدی: استعاره تربیتی سفر، منطق الطیر، کوه جادو، عرفان اسلامی، عرفان اومانیستی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۲۰

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۰۸

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول): rmrahy@gmail.com

۳. استادیار دانشکده الهیات و ادیان، دانشگاه شهید بهشتی: F_ vojvani@sbu.ac.ir

۴. دانشجوی دکتری برنامه‌درسی دانشگاه تهران: fatemehbitarafan@yahoo.com

مقدمه

به طور کلی، انسان در دو جهان بزرگ زندگی می‌کند؛ یکی جهان خارج، که امروزه توجه بیشتر بر آن متمرکز شده و عقلانیت ابزاری و علم مدرن را برای او به ارمغان آورده و دیگری، جهان باطن و درون، که کم‌تر بدان پرداخته شده است. همین توجه نامتوازن به ابعاد وجودی انسان معاصر سبب بروز بحران‌های ارزشی و اخلاقی گوناگونی برای وی شده است. بر این اساس، بدیهی است که انسان سرخورده و سرگشته دوران مدرن به دنبال گمشده‌ای فراموش شده به درون خویش پناه برده و راه حل معضلات اخلاقی و حصول تعالی شخصیت خود را در نوعی شناخت شهودی یابد. با وجود این، انسان به زودی درمی‌یابد که رجوع به درون، به تنهایی راهگشا نبوده و او نیازمند نوعی مکتب و طریقه فکری است که ضمن ارائه شناختی از درون، به غفلت از جهان بیرون منجر نشود، چرا که این نیز خود، نوعی انحراف از توازن وجودی خواهد بود. آنچه به عنوان بستری اساسی، ابعاد وجودی انسان را در پیوندی عمیق با یکدیگر مدنظر قرار داده و توجه متوازن به هر دو جهان درون و بیرون انسان را به ارمغان می‌آورد، «عرفان» و مسیر ویژه‌ای است که برای حرکت متعادل آدمی معرفی می‌کند. از این‌رو، انسان معاصر برای مبدل شدن به انسانی متوازن و متعادل، نیازمند نوعی از تربیت خواهد بود که در بستری عرفانی قرار گیرد (افراسیاب‌پور، ۱۳۸۸). از آنجا که تأملات عرفانی جز به زبان رمز و تمثیل و استعاره نمی‌تواند بیان شود، تربیت در مکتب عرفانی جنبه‌ای استعاری خواهد یافت (سیدترابی و کاملی، ۱۳۹۳). به عبارت دیگر، گستردگی جهان درون انسان نیازمند قالبی با ظرفیت بسیار است تا مفاهیم مختلف را در خود جای دهد و استعاره، آن ظرف و قالبی است که تربیت عرفانی جهت نمایان‌سازی خود در عصر عقل‌گرای حاضر، نیازمند آن است. در این میان، به نظر می‌رسد که استعاره سفر، ظرفیت استنباطی ویژه‌ای را برای تبیین حوزه گسترده تربیت دارد. زیرا تصور می‌شود که این استعاره، حرکت درونی و باطنی انسان را به بهترین وجه بیان نماید.

در نظریه‌های شناختی معاصر، استعاره یکی از وجوه مهم شناخت بشری است؛ به این معنی که ساختار بسیاری از مفاهیم، به ویژه مفاهیم انتزاعی، تا حدی به وسیله نگاشت (فراکنی) استعاری اطلاعات از دامنه یک منبع آشنا به دامنه یک منبع کمتر آشنا شکل می‌گیرد (لیکاف و جانسون، ۱۳۹۵؛ گیبز، بوگدانویچ، سایکس و بار^۱، ۱۹۹۷). طبق نظر لیکاف و

^۱ Gibbs, Bogdanovich, Sykes & Barr

جانسون (۱۳۹۵)، با به کارگیری استعاره‌های مفهومی، این امکان وجود دارد که نظام کاملی از مفاهیم را با توجه به یک نظام کامل دیگر سازمان‌دهی نمود و یا یک مفهوم را به شکلی استعاری، در چارچوب مفهوم دیگری سازمان داد. البته استعاره‌های مفهومی، از مفهومی بودن صرف فراتر می‌روند. این استعاره‌ها، پیامدهایی در فرهنگ مادی دارند. به عنوان مثال، استعاره «زندگی هدمند، مسافرت است»، معنی یک سند فوق‌العاده مهم به نام «سیر زندگی» را تعریف می‌کند. این سند نشان می‌دهد که فرد در مسافرت خود و نیز در برنامه سفر خود، دقیقاً در کجا قرار دارد (لیکاف و جانسون، ۱۳۹۴، ج ۱، ص. ۱۰۳-۱۰۱). به علاوه، با نگاهی به کارکردهای استعاره در زبان و تفکر از قبیل کارکردهای اقناعی، انگیزشی، اکتشافی، تأویلی، شناختی و غیره (زنگویی، شعبانی ورکی، فتوحی و مسعودی، ۱۳۸۹)، اهمیت این انتقال یا به تعبیر لیکاف و جانسون (۱۳۹۵)، نگاشت میان دو حوزه مفهومی، با هدف فهم بین‌الذهانی و اشتراک فکری و همچنین عینی کردن حوزه انتزاعی‌تر، بیش از پیش نمایان می‌شود.

تجربه تربیت، تجربه‌ای انتزاعی است که جهت رسیدن به درک مشترکی از آن باید تربیت را در ظرفی عینی قرار داد. استفاده از ظرفی عینی جهت تبیین موضوع انتزاعی تربیت، نیازمند به کارگیری نوعی کیفیت استعاری است. این کیفیت استعاری در پژوهش حاضر به این صورت بیان می‌گردد: «تربیت، سفر است». ملموس‌ترین کاربرد کیفیت استعاری، بیان دقیق‌تر و صریح‌تر مقاصد گوینده در مورد موضوع مورد نظر خواهد بود. آنچه جهت تکمیل این کیفیت استعاری به کار رفته، استفاده از مبنای عرفانی است؛ زیرا سفر عنصر اساسی عرفان و به نوعی برابر با سلوک عرفانی است (محمدی چابکی، وجدانی و بیطرفان، ۱۳۹۹). بر این اساس، «استعاره سفر تربیتی»، حاصل «نگاشت استعاری» (لیکاف و جانسون، ۱۳۹۵) میان دو حوزه سفر (حوزه عینی مبدأ) و تربیت (حوزه انتزاعی مقصد) است. نخستین و ضروری‌ترین شرط لازم برای ارائه چنین رویکردی نسبت به تربیت، ترجیح و انتخاب مبنایی برای تربیت است که لزوم به کارگیری موضوع سفر برای تربیت را به خوبی توجیه نماید. این مبنای عرفانی است که برداشت آن از موضوع اصلی تربیت (انسان)، یا به صورت جایگاهی برای شناخت است و یا به صورت خاستگاهی برای آن. در این پژوهش، مبنای عرفانی مبتنی بر دو عرفان اسلامی و اومانیستی است. هر چند هر دو مبنای مذکور بر نوعی سفر درون‌نگرانه برای رسیدن به حقیقت تأکید دارند، هر یک مسیری متفاوت را پیش روی انسان حقیقت‌جو قرار می‌دهند. همچنین، از دیگر شروط منطقی لازم برای ارائه

چنین رویکردی، تعیین هدف نهایی سفر، نقطه شروع و پایان آن، تعیین مشخصات و ویژگی‌های ارکان اصلی سفر شامل رهرو و راهبر و همچنین، تعیین اصول، روش‌ها و رهاوردهای نهایی این سفر است. بر این اساس، استعاره تربیتی سفر، در قالب هفت مؤلفه انتخاب شده از حوزه سفر، جهت تناظر با حوزه تربیت، قابل بررسی است. این هفت مؤلفه عبارت‌اند از: ۱) رهرو یا رهروان سفر؛ ۲) راهبر یا راهبران سفر؛ ۳) مقصد نهایی سفر؛ ۴) مراحل سفر؛ ۵) ره‌توشه، مسیریابی و ملزومات سفر؛ ۶) راهبرد سفر و ۷) رهاورد سفر. این مؤلفه‌ها متناظر با ابعاد گوناگون تربیت همچون متربی یا متربیان، مربی یا مربیان، هدف غایی تربیت، مراحل تربیت، برنامه کلی و محتوای تربیت، وضع موجود و وضع مطلوب در تربیت، ایجاد انگیزه و رفع موانع تربیت، روش تربیت و پیامد و ارزشیابی تربیت می‌باشند (محمدی چابکی، وجدانی و بیطرفان، ۱۳۹۹).

تاکنون پژوهش‌های متنوعی با موضوع استعاره‌های تربیتی و تربیت عرفانی مبتنی بر عرفان اسلامی انجام شده است (شمشیری، ۱۳۸۵؛ ریحانی و عبدالله‌زاده‌برزو، ۱۳۹۶؛ غفوری، پیروز، حق جو و هاشمی، ۱۳۹۵؛ بهره‌ور، زارعی و محمدی، ۱۳۹۳؛ شمشیری و فریدونی، ۱۳۹۳؛ فرخ‌نیا وحیدری، ۱۳۹۲؛ صادقی‌شهیر و صادقی‌شهیر، ۱۳۹۲). همچنین، استعاره سفر برای تربیت، در آثار اندیشمندان مختلفی چون پیترز (۱۹۶۷)^۱، ترنر (۱۹۹۸)^۲ و هانت (۲۰۰۹)^۳ مطرح شده است. در این پژوهش، سعی بر این است تا استعاره سفر برای تربیت، در ارتباط با مبنایی عرفانی برای تربیت معرفی گردد. چراکه اصولاً از منظر عرفان، تربیت به مثابه یک برنامه سفر است که از مراحل و منازل گوناگون و متوالی تشکیل شده است. بر این اساس، در پژوهش حاضر، جهت تبیین نگاه استعاری سفر به تربیت مبتنی بر دو مبنای متفاوت عرفانی، که یکی «عرفان اسلامی»^۴ و دیگری «عرفان اومانیستی»^۵ است، به

^۱ پیترز (Peters, ۱۹۶۷) تربیت شدن و فرهیختگی را نه رسیدن به مقصد، بلکه مسافرتی از منظری متفاوت تلقی می‌کند.

^۲ ترنر (Turner, ۱۹۹۸) معتقد است فهم ما از زندگی به عنوان نوعی سفر، از اطلاعات و دانش ما در خصوص انواع سفر و ملزومات آن ریشه می‌گیرد.

^۳ هانت (Hunt, ۲۰۰۹) عقاید خود را در خصوص کاربرد استعاره سفر برای تربیت، این گونه بیان می‌کند: «ترجیح من این است که به اسم تعلیم و تربیت تن نداده و در عوض، از «فرهیختگی» سخن بگویم؛ زیرا این مفهوم به نحوی شایسته‌تر به یک فرآیند دائمی یا سفر، در واقع سفری مادام‌العمر، اشاره می‌کند. استعاره سفر از بسیاری جهات مناسب است به ویژه بدین خاطر که در بردارنده معنایی است که انگار تعلیم و تربیت فرد هیچ‌گاه کامل و تمام نمی‌شود».

^۴ Islamic Mysticism

منظومه عرفانی «منطق الطیر» عطار نیشابوری و نیز رمان اومانستی «کوه جادو» مراجعه شده است. عطار با گونه‌سازی و شخصیت‌پردازی داستانی، در پی نقد رفتارهای اجتماعی و انگیزش‌های شخصیتی افراد اجتماع است و فرآیند کمال و چگونگی سلامت انسان‌ها را در تجربه عرفانی و سلوک درونی ایشان، معرفی و تبیین می‌کند (بهره‌ور، نیکداراصل و محمدی، ۱۳۹۴، ص. ۱۶). شاهکار رمزی و عرفانی «منطق الطیر» نیز، که ظاهراً آخرین مثنوی عطار است، گزارش یک جستجو است. جستجوی سیمرغی بی‌نشان. یک «اودیسسه روحانی» که سیر در مقامات و احوال سالک را تصویر می‌کند و مراتب و مدارج این سلوک را در رمز جستجوی مرغان به بیان می‌آورد (زرین‌کوب، ۱۳۹۱، صص. ۹۰-۸۹).

رمان کوه جادو اثر توماس مان نیز نمونه‌ای از رمان‌های تربیتی (آموزشی) است که نویسنده آن، همچون عطار، اهمیت ویژه‌ای برای سلوک و تحول شخصیت انسان (هفت مرحله سلوک) قائل شده و ماجراهای قهرمان اصلی این داستان نیز در قالب سفری نمادین به تصویر کشیده شده است. این رمان تربیتی، به عنوان نمونه‌ای از متون عرفانی اومانستی، شامل سفری درونی و تربیتی است که تشابه موضوعی و ساختاری خوبی با منطق الطیر دارد و در واقع اثری پداگوژیک و سیاسی است که به اذعان خود نویسنده، دارای شیوه‌ای طنزآمیز از برخورد قطبیت‌های فکری اومانسیم و رمانتسیم است (کرپ، ۲۰۰۲، ص. ۳۵). همچنین ریکور (۱۹۹۰، ص. ۱۱۸) معتقد است «کوه جادو» اثری عرفانی است و فصل آخر این کتاب صریحاً به عرفان اختصاص دارد.

بر این اساس، با نظر به هدف اصلی پژوهش، دو اثر تربیتی منطق الطیر و کوه جادو، به لحاظ پوشش حداکثری مؤلفه‌های استعاره تربیتی سفر و نیز مبنای عرفانی نهفته در سفر تربیتی (عرفان اسلامی و عرفان اومانستی)، بهترین نماینده سفر تربیتی مورد نظر در پژوهش حاضر می‌باشند. این پژوهش به دنبال یافتن پاسخی جامع برای این سؤال کلی است که استعاره تربیتی سفر با نظر به مبنای عرفانی آن چگونه معرفی شده و چه پیامدهایی برای حوزه تربیت خواهد داشت؟ بر این اساس، سه سؤال فرعی مطرح است: ۱) استعاره تربیتی سفر در عرفان اسلامی چیست؟ ۲) استعاره تربیتی سفر در عرفان چیست؟

^۱ Humanistic Mysticism: «عرفان اومانستی» گونه‌ای عرفانی از اومانسیم است که از عقل و غریزه عدول کرده و بر تخیل انسانی استوار شده است. چراکه خیال، خصوصی‌ترین بخش درون هر انسان است و آزادی بی‌حد و حصر او می‌تواند در آن تجلی یابد. از این تخیل، اسطوره به وجود می‌آید که دارای ماده درونی عرفان می‌باشد و مذهب نیز با روش تخیل اسطوره عرفانی مانند، تفسیر و تحلیل می‌شود. لذا عرفانی اومانستی و خیالی انسان است که مبنای نوآوری جهان امروز غرب قرار می‌گیرد (فیاض، ۱۳۸۷).

۳) استعاره سفر و دلالت‌های تربیتی آن در عرفان اسلامی و عرفان چه اشتراک‌ها و افتراق‌هایی خواهد داشت؟ در پاسخ به این سؤالات، این پژوهش با رویکرد کیفی و روش‌های تفسیری، استنتاجی و تطبیقی در سه گام انجام می‌شود: گام اول، شامل روش تفسیری است که با مفهوم‌پردازی استعاره تربیتی سفر در متون تربیتی و به عبارتی با استفاده از لنز مفهومی استعاره سفر به استخراج گزاره‌های هنجارین و واقع‌نگر، به مثابه مبانی تربیتی (اهداف کلی) می‌پردازد. گام دوم، با استفاده از الگوی استنتاجی اصلاح شده فرانکنا (باقری، ۱۳۹۵)، اصول و راهبردهای تربیتی مبتنی بر فرضیات اولیه استعاره تربیتی سفر^۱ در گام قبلی استخراج می‌شود. گام سوم، به تطبیق و مقایسه دلالت‌های استخراجی در دو سفر تربیتی پرداخته است. بر این اساس، یافته‌های پژوهش در سه بخش کلی تحلیل استعاره تربیتی سفر، استنتاج دلالت‌های تربیتی آن و مقایسه استعاره تربیتی سفر و دلالت‌های آن در منطق الطیر و کوه جادو ارائه می‌گردد.

بخش اول: تحلیل استعاره تربیتی سفر

الف) تحلیل استعاره تربیتی سفر در عرفان اسلامی (منطق الطیر)

در این قسمت، با توجه به مؤلفه‌های هفت‌گانه استعاره تربیتی سفر، به تحلیل سفر تربیتی و ملزومات آن در منطق الطیر عطار نیشابوری پرداخته می‌شود.

رهرو یا رهروان سفر: در داستان عطار، هر یک از پرندگان نماد طیفی از افراد جامعه‌اند که در واقع، خواسته‌های طبقه خود را بازگو می‌کنند (منزوی، ۱۳۳۶). مهم‌ترین معنای پرنده در این داستان، «آزادی روح و بلندای مرتبه وجودی» است (احمدی، ۱۳۹۴، ص. ۵۰). بنابراین، رایج‌ترین وجه نمادین پرنده، حضور نوعی «عنصر استعلایی» در طبیعت این آفریده شگرف و چند بُعدی است و لذا پرندگان نماد مراحل معنوی و مرحله برتر وجود هستند (احمدی، ۱۳۹۴). هریک از رهروان اصلی این داستان ویژگی‌هایی دارند که در جدول شماره یک معرفی شده است. در این میان، به دلیل اینکه هدهد به مثابه راهبر اصلی این پرندگان است، شرح این موضوع، در قسمت بعد ارائه خواهد شد.

^۱ لازم به ذکر است که در این روش، روند کار به این صورت است که با تمهید مقدمات هنجارین و واقع‌نگر، در نهایت، نتیجه هنجارین حاصل و ارائه می‌گردد (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹).

نام پرنده	ویژگی‌ها
۱ بلبلی	ظاهربینی (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۴).
۲ طوطی	مطیع و بی‌اراده (منزوی، ۱۳۳۶).
۳ طاووس	سطحی‌نگری (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۴).
۴ بط	خودپسندی و غرور (منزوی، ۱۳۳۶؛ شفیعی کدکنی، ۱۳۸۴).
۵ کبک	دل‌بستگی به دنیا (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۴).
۶ هما	شیفته نفوذ و اقتدار از راه زهد و گوشه‌نشینی (فروزانفر، ۱۳۸۹).
۷ باز	فخرفروشی (گرجیان، ۱۳۹۰).
۸ بوتیمار	ترس، تردید (منزوی، ۱۳۳۶) و افراطی‌نگری (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۴).
۹ بوف	گوشه‌گیری و انزوا (گرجیان، ۱۳۹۰).
۱۰ صعوه	ضعیف و مأیوس (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۴؛ منزوی، ۱۳۳۶).

جدول ۱- ویژگی‌های پرندگان عطار یا رهروان سفر تربیتی بر مبنای عرفان اسلامی

راهبر یا راهبران سفر: هدهد استعاره‌ای برای راهبری عده‌ای از پرندگان (رهروان راه طریقت) در این داستان است. البته هدهد (پیر یا مرشد راه) فقط هادی و هدایت‌کننده نیست بلکه داعی (انگیزاننده حس حق‌جویی) نیز به شمار می‌آید. نکته بعدی که باید بدان توجه داشت این است که پیر یا مرشد، با وجود اینکه هدایت دیگران را در راه طریقت بر عهده دارد اما خود نیز همواره برای امتحان و ابتلاء مهیاست^{۱۱} (لاوژه، ۱۳۸۹). بر این اساس، هم رهروان و هم راهبر، در کنار هم در مسیر قدم گذاشته و به ابتلاء و امتحان دچار می‌شوند.

مقصد نهایی سفر: سیمرغ به عنوان غایت اصلی مرغان در این سفر روحانی و البته وهم‌ناک و پُرخطر، معرفی شده است که نمادی از حقیقت مطلق و در اصل به معنی «به خود رسیدن» است^{۱۲}. در واقع، زمانی که سالک راه طریقت از هفت وادی گذر کرد و در هر

^۱ «طاقت سیمرغ نارد بلبلی بلبلی را بس بُود عشق گلی...»

^۲ «من ندارم در بر سیمرغ تاب بس بود از چشمه خضرم یک آب»

^۳ «کی بود سیمرغ را پروای من بس بود فردوس عالی جای من...»

^۴ «آب در جوی من است اینجا مدام من به خشکی چون توانم یافت کام»

^۵ «من به سیمرغ قوی‌دل کی رسم دست بر سر، پای در گل کی رسم؟»

^۶ «کی شود سیمرغ سرکش یار من بس بود خسرو نشانی کار من»

^۷ «من اگر شایسته سلطان شوم به که در وادی بی‌پایان شوم»

^۸ «جز غم دریا نخواهم این زمان تاب سیمرغم نباشد، الأمان»

^۹ «من نی‌ام در عشق او مردانه‌ای عشق گنجم باید و ویرانه‌ای»

^{۱۰} «من نه پر دارم نه پا نه هیچ چیز کی رسم در گرد سیمرغ عزیز»

^{۱۱} «مرحبا ای هدهد هادی‌شده در حقیقت پیک هر وادی شده»

^{۱۲} «چون نگه کردند آن سی مرغ زود بی‌شک این سی مرغ آن سیمرغ بود»

وادی چیزی را از خود دور نمود، آنگاه او و همه آنها که با او هستند به حقیقت، یا همان جوهر سیمرغ، دست یافته‌اند (اشرفزاده، ۱۳۷۳).

مراحل سفر: مراحل این سفر به ترتیب شامل هفت وادی است: (۱) طلب؛ (۲) عشق؛ (۳) معرفت؛ (۴) استغنا؛ (۵) توحید؛ (۶) حیرت؛ (۷) فقر و فنا. البته بعد از گذشتن از این هفت مرحله، جاذبه نزدیکی به سیمرغ آنقدر زیاد است که همه در آنجا یکی خواهند شد.

ره‌توشه سفر، مسیریابی و ملزومات سفر: حرکت استعلایی پرندگان به سوی بارگاه سیمرغ، نیازمند مسیریابی دقیق و توصیف غایت سیر و تهیه ره‌توشه سفر است. مسیریابی در این سفر، شامل نگاهی عمیق به وضعیت موجود و همچنین ترسیم وضعیت مطلوب است؛ به این معنی که هر یک از مرغان باید به خودشناسی دقیقی نائل آیند و سپس، شور و شوقی ویژه برای حرکت و شروع سفر در خود بیابند که این رفع موانع و نیز انگیزه برای شروع حرکت، ره‌توشه اصلی این سفر و از ضروریات آن است که بدون آن، شروع و به تبع، ادامه سفر، ممکن نخواهد بود. بنابراین، می‌توان گفت که هر یک از مسافران، با توجه به وضع موجود خود، ره‌توشه و یا به عبارتی، برنامه خاص سفر خود را دارد. البته این خودشناسی و ترغیب برای شروع و ادامه سفر، بدون وجود یک راهبر اصیل و دلیل راه ممکن نخواهد بود.

راهبرد سفر: نخستین ویژگی دهدد، به مثابه راهبر سفر، ایفای نقشی «طیب‌گونه» در مورد پرندگان و عملکرد او در مقام پیر و دلیل راه، شامل دو جنبه مکمل «تشخیص بیماری‌ها یا همان موانع راه» و «ارائه شیوه درمان» است (احمدی، ۱۳۹۴). از این‌رو، راهبرد دهدد در این سفر روحانی، با دو گام اصلی و مکمل «مانع‌شناسی» و «ایجاد انگیزه و ترغیب نسبت به هدف غایی»، یا به عبارتی همان درمان پس از تشخیص بیماری، مشخص می‌شود. فن مورد استفاده وی نیز «منطق گفتگویی» و استفاده از «تمثیل»ها و

^۱ «چون فروآیی به وادی طلب پیشت آید هر زمانی صد تعب... جد و جهد اینجات باید سال‌ها زان‌که اینجا قلب گردد حال‌ها»

^۲ «بعد ازین وادی عشق آید پدید غرق آتش شد کسی کآنجا رسید»

^۳ «بعد از آن بنمایدت پیش نظر معرفت را وادی بی‌پا و سر»

^۴ «بعد ازین وادی استغنا بود نه درو دعوی و نه معنی بود»

^۵ «بعد از این وادی توحید آیدت منزل تفرید و تجرید آیدت»

^۶ «بعد ازین وادی حیرت آیدت کار دایم درد و حسرت آیدت»

^۷ «بعد ازین وادی فقرست و فنا کی بود اینجا سخن گفتن روا»

«حکایت»های متعدد و فراوان است. بنابراین، راهبرد اصلی عطار برای رسیدن به نقطه نهایی، یعنی کوه قاف، در دو واژه «سی مرغ» و «سیمرغ» خلاصه می‌شود؛ یعنی سی پرند مستقل و در عین حال متحد و این همان رمز اصلی سفر است.

رهاورد و پیامد سفر: پیامد نهایی این سفر تربیتی، اتحاد کامل عاشق و معشوق یا به عبارتی، فنای عاشق در معشوق است که عطار، از تمثیل «آینه بودن» برای این امر مهم بهره گرفته است.^۱ نمادگرایی آینه به عنوان تأکید بیشتری برای شباهت مفهوم «دل» با «فهمیدن» است (شوالیه و گربران، ۱۳۷۸، ج ۱، ص. ۳۲۳). عرفا معتقدند که مهم‌ترین علت آفرینش جهان هستی، براساس عشق و حبّ خداوند به ذات خود بوده است. بر این اساس، همه جهان غیب و شهادت، آینه بی‌نشان حضرت حق است. از سوی دیگر، اگرچه هر موجودی به اندازه ظرفیت و استعداد خود، پرده از جمال او برمی‌دارد اما «انسان کامل»، که خود آینه جهان غیب و شهادت است بیش از همه می‌تواند بازتاب جمال یوسفی ذات احدیّت باشد. البته انسان کامل فقط آینه حق نیست که جمال او را به خود او و به خلق او نشان می‌دهد بلکه آینه خلق‌نما برای حق و برای خود خلق نیز می‌باشد. به عبارت دیگر، انسان کامل، موجودی حق‌نما و خلق‌نماست؛ به این معنی، از آن جهت که عصاره عالم آفرینش می‌باشد، عکسی از آفرینش در برابر حق است و از آن جهت که به اسرار باطنی انسان‌های دیگر آگاهی دارد، هر کس می‌تواند خود را در او بیابد و بهتر بشناسد. به تعبیر دیگر، دل انسان کامل، «جام جهان‌نما» است چراکه تجلی‌گاه اسرار الهی است (حجازی، ۱۳۹۰، صص. ۳۷-۳۵) و این تعبیر، مشابه همان معنای «آینه بودن» است. البته مراد از «انسان کامل» در فرهنگ اسلامی همان ائمه معصومین (ع) هستند و این امر از طرف خداوند بر آنها افزوده شده است.

از این رو پیامد نهایی این سفر تربیتی، انسان کاملی است که هفت وادی (مرحله) مذکور را به ترتیب و با موفقیت به پایان رسانیده است. این هفت وادی را می‌توان در سه مرحله «خواستن»، «آموختن» و «رسیدن» خلاصه نمود، که البته می‌تواند تداعی‌کننده سه مرحله اصلی کهن الگوی سفر قهرمان که پیش از این اشاره شد نیز باشد. در مرحله خواستن (وادی طلب و عشق)، انسان به راه معرفت می‌رود. در مرحله دوم، رهرو وقت خود را صرف آموزش می‌کند. این مرحله نیز از نظر عطار، به سه وادی معرفت (علم کثرت)، استغنا (برزخ) و توحید

^۱ «گر تو می‌داری جمال یار دوست دل بدان کاینه دیدار اوست»

(علم وحدت) تقسیم شده است. مرحله رسیدن یا «وصول» نیز به دو وادی حیرت و فنا تقسیم می‌شود. در وادی حیرت، سالک همه چیز را فراموش می‌کند و در وادی فنا که عین بقا نیز هست، رهرو خود را نیز فراموش می‌کند و مانند قطره‌ای در دریا، یا فرد انسان در جامعه بشریت، فَنای خود را به بقا تبدیل می‌کند (منزوی، ۱۳۳۶، ص. ۷۰-۶۵).

بر این اساس، رهاورد این سفر تربیتی این است که تمامی رهروان این سفر، پس از فَنای کامل در معشوق، دوباره زنده می‌شوند و در واقع، به «بقا»ی بعد از فنا دست می‌یابند و ملزم می‌شوند تا دست‌آوردها و رهاوردهای این سفر را برای دیگر رهروان این راه در آینده نیز بازگو کنند. در این میان، استفاده از قصه و مثال، می‌تواند راهی برای بیان گوشه‌ای از حقایق باشد. لذا پایان این سفر، آغاز شرح زندگی بعد از فنا شدن است که آغازی بی‌پایان خواهد بود.

ب) تحلیل استعاره تربیتی سفر در عرفان اومانیستی (کوه جادو)

داستان کوه جادو در هفت بخش کلی ارائه شده که با اندکی اغماض و البته به واسطه نمادپردازی بسیار غنی و تحسین برانگیز به کار رفته در آن، می‌تواند به مثابه مراحل هفت‌گانه سلوک در عرفان به شمار رود. توماس مان در آثار خود غالباً به طرح یک پرسش معنوی اساسی در خصوص معنای زندگی دست می‌زند: اینکه آیا زندگی معنایی دارد یا نه؟ هانس کاستورپ^۱، قهرمان این داستان، نمونه یک جوان فعال و هوشمند آلمانی در نخستین سال‌های قرن بیستم است. او که به تازگی شغلی برای خود پیدا کرده است، پس از مدتی کار و فعالیت، احساس خستگی شدید می‌کند و بنابر توصیه پزشکان تصمیم می‌گیرد به منطقه‌ای خوش آب و هوا برود. از همه جا بهتر، «برگهف»^۲ در دامنه کوهستان آلپ با هتل‌های فراوان است. ضمناً پسرعمه او، «یوآخیم زیمنسن»^۳ نیز در آسایشگاه بزرگ آن بستری است و می‌تواند روزهایی را در مصاحبت با او بگذراند. از این‌رو، برای مدت سه هفته به آن وادی سفر می‌کند اما این اقامت کوتاه تا هفت سال متوالی ادامه می‌یابد و اگر جنگ جهانی اول آغاز نمی‌شد چه بسا تا پایان عمر نیز در همان‌جا باقی می‌ماند. بر این اساس، در

^۱ Hans Castorp

^۲ Berghof

^۳ Joachim Ziemssen

ادامه، به تحلیل استعاره تربیتی سفر در رمان کوه جادو براساس مؤلفه‌های هفت‌گانه می‌پردازیم.

رهرو یا رهروان سفر: در داستان کوه جادو، سفر تنها با یک رهرو- هانس جوان- آغاز می‌گردد. هر چند او به تنهایی، نماینده‌ای از یک جهان بزرگ‌تر است. هانس فردی بسیار عادی و متعلق به طبقه بورژواست. در همان ابتدای داستان درمی‌یابیم که تنها امید موفقیت این جوان، به سر بردن در کوه جادو و نبرد با خطرات و وسوسه‌های آن و نه بازگشت به زندگی روزمره است.^۱ در واقع، کوه جادو محمل مناسبی برای «آموختن» است. چراکه چنین محیط غیرمتعارفی، انسان را به تفکر و تحول وامی‌دارد (درسن، ۱۳۸۳). هانس، جوان ساده دلی است که میان اندیشه‌های مختلف سرگردان است. بنابراین، می‌توان تحول درونی و روحی هانس جوان را نوعی سفر تربیتی به حساب آورد.

راهبر یا راهبران سفر: برخلاف سفر تربیتی منطق الطیر، در داستان کوه جادو، رهرو، تنها یک نفر است، اما راهبران و مرشدان زیادی در برابر این رهرو وجود دارند. در این میان، دو راهبر، نقش اصلی‌تری در این سفر ایفا می‌کنند که یکی ستمبرینی^۲ و دیگری نافتا^۳ است. ستمبرینی، به مثابه راهبری اومانستی و فردی ملحد و پیرو خرد است که با کلیسا و عرفان سروکاری ندارد و سرشار از ایده‌ها و اندیشه‌های عالی است که البته راهی به عمل ندارند.^۴ اما نافتا، که نمادی از اندیشه دیکتاتوری و فاشیسم است، اهل عمل است لکن پشتوانه فکری لازم را ندارد (درسن، ۱۳۸۳) و در این درگیری با گرایشات مختلف، هانس‌کاستورپ سرانجام راه خود را در پیش می‌گیرد.

^۱ «جوانی ساده، در چله تابستان، از هامبورگ، شهر زادگاهش، برای دیداری سه هفته‌ای به داووس‌پلاتس در ایالت گراوبوندن سوئیس سفر می‌کرد. ولی از هامبورگ تا آن ایستگاه کوهستانی، راه دور و درازی است، به ویژه برای اقامتی چنین کوتاه، از سرزمین‌های بسیار می‌گذرد، پست و بلند... از آن پس، این سفری که تاکنون چنین راحت و سراسرت بوده، تکه پاره می‌گردد؛ توقف‌ها و دردسرهای پیش می‌آید...» (مان، ۱۳۶۸، ص. ۳۲-۳۱).

^۲ Settembrini

^۳ Naphta

^۴ در قسمت‌هایی از داستان، ستمبرینی خود را در اصل یک مربی معرفی می‌کند و وظیفه خود را هدایت متربی در لحظات ویژه می‌داند. «ما اومانست‌ها همگی یک رگ معلمی داریم... آقایان، رابطه تاریخی میان اومانسیسم و تعلیم و تربیت یک رابطه روانی است؛ کسی حق تعلیم و تربیت را از اومانسیست نگیرد، کسی نمی‌تواند از او بگیردش، چون میراث شأن و زیبایی انسان تنها نزد اوست و پس؛ روزگاری کشیش را کنار زد که در اعصار تیره و ضد بشری به خود این اجازه را می‌داد که مدعی پیشوایی جوانان باشد...» (مان، ۱۳۶۸، ص. ۱۰۵).

مقصد نهایی سفر: در نگاه اول، به نظر می‌رسد که کوهستان «داووس»^۱ و آسایشگاه مستقر در آن، مقصد نهایی سفر قهرمان است. در این صورت، باید مبدأ و مقصد سفر را یکی دانست. اما با نگاهی مو شکافانه‌تر می‌توان پی برد که این کوهستان رمزآلود صرفاً جایگاهی برای قهرمان سفر است تا به نقطه نهایی موعود یعنی «رهایبی» (نیروانا)^۲ دست پیدا کند؛ چنان‌که در آموزه‌های هندوئیسم یا عرفان هندو تأکید فراوانی بر آن شده است. نیروانا در اینجا به معنای فانی شدن انسان در حقیقت مطلق است که همانا نفس خود و حقیقت الهی و خالق و منشأ هستی عالم است. به همین دلیل است که می‌توان این مکتب را انسان‌گرایی الهی نامید و همین ملاحظه به جنبه الهی برای غایت سیر، نه تنها غایت این عرفان را همانند بودیسم از حصار طبیعت و نیروی پنهان آن فراتر می‌آورد بلکه در عالم روشن وحدت و سرچشمه هستی و حقیقت نیز عرصه‌ای را می‌گشاید که به وسعت عظمت نفس انسانی است. بنابراین، باید گفت که تنها مشکل این عرفان، اتمام سیر در نفس است؛ به این معنی که وقتی سالک به فانی در حقیقتِ نفس رسید و همه حقایق عالم را در آتمن- برهمن^۳ کشف کرد، دیگر مجالی برای بالاتر رفتن از این مقام ندارد. این در حالی است که در عرفان‌های خداگرا، حقیقت الهی غیر از انسان است و آدمی همواره می‌تواند به سیر معنوی خود، حتی پس از مرگ نیز ادامه دهد و لذا معرفت‌یابی وی هیچ‌گاه تمام نمی‌شود (مظاهری‌سیف، ۱۳۸۹، صص. ۱۲۷-۱۲۶).

مراحل سفر: مراحل سیر و سفر تحولی و تکاملی در داستان کوه جادو، با مراحل سفر تربیتی قهرمانان اسطوره‌ای کمپبل (۱۳۹۴)، شامل سه مرحله کلی «جدایی» یا «عزیمت»، «تشریف» و «بازگشت»، قابل تطبیق است. بر این اساس، در اولین مرحله سفر، هانس جوان در کمال خامی و ناپختگی، دعوت به سفری ناشناخته می‌شود و اگرچه در ابتدا به خواست و اراده خود راهی چنین سفری می‌شود، اما در ادامه، خود را ناگزیر از ادامه مسیر می‌بیند. در این میان، ملاقات هانس با مادام شوشا^۴، به مثابه «زن وسوسه‌گر» و دل بستن به او، نقطه

^۱ Davos

^۲ Nirvana

^۳ آتمن، روح انسانی است که به اصل خویش، یعنی برهما بازگشته و در حقیقت، خود فانی شده است. روح جزئی وقتی در روح کلی برهما جذب و فانی می‌گردد و با آن یکی می‌شود، آتمن است. این نهایت سیر عرفانی هندوئیسم است (مظاهری‌سیف، ۱۳۸۸، صص.

عطفی در سیر درونی و تحولی قهرمان این سفر بوده و در واقع، ورود او را به مرحله تشرف نوید می‌دهد. دنیای ساکت و افسرده آسایشگاه، دور از همه کس و همه جا برای عموم بیماران، ملال‌انگیز و طاقت‌فرسا است اما برای هانس جوان، با وجود شکست در عشق، مشغول کننده است؛ چراکه پزشکان معالج به او گفته‌اند که می‌تواند از آنجا برود و دیگر مرضی او را تهدید نمی‌کند. با این حال، او اجازه می‌گیرد تا برای مدت شش ماه دیگر نیز آنجا بماند (مان، ۱۳۶۸). لذا هانس جوان ابتدا در مرحله فرعی «امتناع از بازگشت»، از ترک کوهستان رازآلود سر باز می‌زند اما در نهایت، به مرحله «عبور از آستان بازگشت» می‌رسد و با ندای جنگ جهانی اول به این جهان بازمی‌گردد.

ره‌توشه سفر، مسیریابی و ملزومات سفر: جوهره اصلی انسان که ره‌توشه اصلی او برای سیر و سفری درونی است، حرکت و جنبش آگاهانه است. داستان کوه جادو نیز سعی در القای این موضوع دارد که زندگی بدون تلاش و کوشش و حرکت، نمی‌تواند زندگی باشد و این همان ره‌توشه سفر و از ملزومات اصلی آن است که مستلزم فاصله گرفتن از شناخته‌ها و مسائل روزمره زندگی و قدم گذاشتن در مسیر ناشناخته‌ها و حوادث است. از دیگر ملزومات چنین سفری، عشق است که دربردارنده نور امید می‌باشد. افزون بر این، برای این سفر، ذهنی جستجوگر لازم است تا تضاد و تناقض میان اندیشه‌های مختلف را دریافته و به درک روشنی از حقیقت شخصی برسد. اما در این نوع سفر، برخلاف سفر پرندگان عطار، مسیریابی دقیقی از ابتدا و انتهای سفر در دست نیست، بلکه تنها مسافر و رهرو این سفر، در میان بی‌زمانی ناشناخته‌ای سیر می‌کند و به امید رسیدن به رهایی و آزادی، در واقع، نفس خود را طلب می‌کند.

راهبرد سفر: دو راهبر اصلی این سفر که هر یک نماینده طرز فکر ویژه خود است، راهبرد ویژه‌ای را معرفی می‌کنند. ستمبرینی خواهان «بازگشت به سنت‌های فکری اروپا» است اما شیوه نافتا، تربیت پُر رمز و راز و «کیمیاگونه» (مبتنی بر تزکیه و تطهیر) است. ستمبرینی، نماینده مدرنیسم و نافتا، مظهر سنت است و در دوئل میان این دو، نافتا می‌میرد بدون آنکه ستمبرینی او را کشته باشد لذا سنت محکوم به زوال است بی آنکه مدرنیته تعمداً آن را حذف کند (تقوی، ۱۳۷۸).

رهاورد و پیامد سفر: تأملی در آخرین مرحله از سفر قهرمان اسطوره‌ای، تحت عنوان مرحله «رها و آزاد در زندگی»، می‌تواند در درک رهاورد این سفر کمک کند. کمپیل در توضیح این مرحله بیان می‌دارد که اگر در دنیای عمل، انسان، نگران نتیجه اعمالش باشد،

مرکزیتش، و در اصل، جاودانگی را از دست می‌دهد، ولی اگر نتیجه و ثمره اعمالش را در دامن خداوند حیّ بگذارد به واسطه آنها رها خواهد شد (کمپبل، ۱۳۹۴). بر این اساس، رهاورد اصلی سفر در داستان کوه جادو، «رهایی» است که در گرو شناخت حقیقت نفس انسان است و لذا تنها مشکل آن، اتمام سیر در نفس است. به عبارت دیگر، مقصد و رهاورد نهایی سفر یکی است و فراتر از آن چیزی وجود ندارد^۱.

بنابر مطالب گفته شده، جدول شماره دو، به صورت خلاصه، به تطبیق و مقایسه نگاشت‌های میان دو حوزه انتزاعی تربیت و حوزه عینی سفر، در متون مذکور می‌پردازد.

نام اثر تربیتی	منطق الطیر	کوه جادو
مؤلفه‌ها یا نگاشت‌های میان‌حوزه‌ای	عرفان اسلامی	عرفان
رهرو یا رهروان سفر	چند رهرو متحد	یک رهرو مستقل
راهبر یا راهبران سفر	تک رهبری: راهبر معیار (راهبر، خود، رهرویی است که پیش از این، مسیر سفر را پیموده است)	چند رهبری (راهبران، رهروانی هستند که پیش از این، مسیر سفر را پیموده‌اند)
مقصد نهایی سفر	وحدت وجود: اتحاد با حقیقت برتر (به خود رسیدن و در خود نماندن)	وحدت با خویشستن: اتمام سیر در نفس (شناخت خود)
مراحل سفر	هفت مرتبه وجودی و استعلایی	هفت مرحله نفسانی
ره‌توشه، مسیریابی و ملزومات سفر	درون‌نگری، خودشناسی و تعیین دقیق نقطه نهایی سفر	درون‌نگری و مکاشفه، بدون تعیین نقطه نهایی برای سفر
راهبرد سفر	اتحاد رهروان و راهبر (گفتگو و تمثیل)	استقلال رهرو از راهبران (گفتگو، مباحثه و جدال میان عقل و عشق)
رهاورد و پیامد سفر	آیینه حق شدن، رسیدن به مقام انسان کامل و بقای بعد از فنا	رهایی و آزادی نفس

جدول ۲- جمع‌بندی نگاشت‌های میان‌حوزه‌ای استعاره تربیتی سفر در منطق الطیر و کوه جادو

بخش دوم: استنتاج پیش‌رونده دلالت‌های تربیتی استعاره سفر

در این قسمت، براساس مبنای عرفان اسلامی و با توجه به نگاشت‌های میان‌حوزه‌ای استعاره تربیتی سفر، به استنتاج پیش‌رونده اصول و راهبردهای تربیتی مورد نظر با مراجعه به دو متن تربیتی با موضوع سفر نمادین، یعنی منطق الطیر و کوه جادو پرداخته می‌شود.

^۱ همان‌طور که توماس مان، در سطور پایانی کتاب، این گونه می‌نویسد: «خداحافظ هانس کاستورپ، نظرکرده باوفای زندگی! داستان تو به پایان رسید، تا به آخر حکایتش کردیم؛ نه زودگذر بود و نه دیرگذر و ملال‌آور ولی داستان پُر رمز و رازی بود؛ ما آن را به خاطر خودش تعریف کردیم نه به خاطر تو، چون تو جوان ساده‌ای بیش نبودی ولی این بالاخره داستان تو بود؛ چون برای تو اتفاق افتاد، باید به نحوی در سرشتت نهفته باشد و این تمایل مربیانه را انکار نمی‌کنیم که در جریان آن نسبت به تو پیدا کردیم ... به سلامت، اینک رفتن، اینک ماندن! به آینده‌ات امید چندانی نیست...» (مان، ۱۳۶۸، ص. ۹۰۳).

ابتدا مجموعه‌ای از گزاره‌های توصیفی و تجویزی به عنوان مقدمات در قیاسی استدلالی و مبتنی بر متن کنار هم گذاشته شده و با جمع‌بندی آنها تعریفی هنجاری از مفاهیم تربیتی و خصوصیات آنها ارائه می‌گردد.

الف) دلالت‌های تربیتی استعاره سفر در منطق الطیر

هدف غایی سفر تربیتی در عرفان اسلامی درک وحدت وجود و رسیدن به مقام «انسان کامل» و به تعبیر دیگر، «فناء فی‌الله» است (شمشیری و نقیب‌زاده، ۱۳۸۴). بر این اساس، گزاره‌های هنجارین و واقع‌نگر برای استنتاج اهداف و اصول بعدی در قالب جدول شماره ۳ ارائه می‌گردند:

رویکرد تفسیر استعاری (استعاره سفر تربیتی)				
ردیف	گزاره هنجارین ۱	گزاره واقع‌نگر	مبانی مستخرج از رویکرد تفسیری شامل گزاره‌های هنجارین و واقع‌نگر	
			گزاره هنجارین ۲	اصول، راهبردها و تکنیک‌های تربیتی
۱	انسان باید سپهر کثرت (ظاهر جهان هستی) را درنوردد و به سپهر وحدت (باطن عالم هستی) گام نهد.	اتصال با سپهر وحدت و درک وحدت وجود، در مرحله اول، در گرو شناخت سپهر کثرت و پس از آن، مستلزم درون‌نگری و مکاشفه است.	انسان باید پس از شناخت دقیق ظواهر جهان و هستی، به درون‌نگری و مکاشفه در خود بپردازد.	اصل «خودشناسی»
۲	انسان باید پس از شناخت دقیق ظواهر جهان و هستی، به درون‌نگری و مکاشفه در خود بپردازد.	درون‌نگری و مکاشفه امری شهودی است.	مرکز ثقل یادگیری انسان باید از عقل محوری به قلب محوری تغییر جهت دهد.	اصل «تغییر مرکز ثقل یادگیری از عقل به قلب»
۳	مرکز ثقل یادگیری انسان باید از عقل محوری به قلب محوری تغییر جهت دهد. به این منظور، انسان باید عامل به علم خود باشد.	عمل انسان در عرفان، عبور از مرحله طریقت است، که به مثابه سفری درونی تعبیر می‌شود و دارای مراحل است.	تربیت انسان باید شامل مراحل و منازل مشخصی باشد.	اصل «سیر و سلوک مرحله‌ای»
۴	در سیر و سلوک و طی مسیر تربیتی، انسان باید از مراحل و منازل گوناگونی عبور نماید.	مراحل و منازل سفر، به گونه‌ای است که با گذر کردن از هر یک، لایه‌ای جدید بر وجود انسانی گشوده می‌شود و لایه‌های قبل حذف می‌گردند.	تلقی از تربیت انسان باید مبتنی بر حذف و جایگزینی لایه‌های وجودی باشد.	اصل «مراتب وجودی»
۵	انسان باید به بازنگری و اصلاح دائمی در عمل خود بپردازد.	بازنگری و اصلاح در عمل، نیازمند حضور نمونه کاملی از عمل است.	انسان باید برای طی مسیر راهبر کاملی برگزیند.	اصل «رهبری»
۶	انسان باید بُعد اجتماعی زندگی خود را در کنار بُعد فردی، در تربیت لحاظ کند.	تربیت حیثیتی جمعی داشته و امری به غایت اجتماعی است.	انسان باید برای طی مسیر و کامل شدن، همسفرانی مناسب برای خود برگزیند.	اصل «همراهی»
۷	انسان باید بُعد اجتماعی زندگی خود را در کنار بُعد فردی، در تربیت لحاظ کند.	برنامه اشتراکی و کلی، لازمه رسیدگی به بُعد اجتماعی سفر تربیتی و برنامه‌های شخصی و انفرادی نیز، لازمه رسیدگی به بُعد فردی سفر تربیتی است.	انسان برای طی مسیر (سفر تربیتی) و کامل شدن، باید به هر دو برنامه اشتراکی و کلی و نیز، برنامه شخصی و هم‌سنخ با خود پایبند باشد.	اصل «برنامه‌های اشتراکی و هم‌سنخ»
۸	انسان برای طی مسیر و کامل شدن،	معیار ارزشیابی برنامه کلی، راهبر سفر	انسان باید برای طی مسیر (سفر تربیتی) و	اصل «ارزشیابی کلی و

رویکرد تفسیر استعاری (استعاره سفر تربیتی)				
اصول، راهبردها و تکنیک‌های تربیتی	مبانی مستخرج از رویکرد تفسیری شامل گزاره‌های هنجارین و واقع‌نگر			
	گزاره هنجارین ۲	گزاره واقع‌نگر	گزاره هنجارین ۱	ردیف
خود-ارزیابی»	کامل شدن، دو نوع ارزشیابی کلی و نیز، خودارزیابی را به‌کار ببندد.	است که به مقام انسان کامل دست یافته و لازمه سنجش برنامه‌های شخصی و هم‌سنخ یا خود نیز، خودارزیابی‌های مکرر توسط هریک از رهروان است.	باید به هر دو برنامه اشتراکی و کلی و نیز، برنامه شخصی و هم‌سنخ خود پایبند باشد.	
اصل «اهداف آتی»	در تربیت باید از اهداف و برنامه‌های آتی استفاده بیش‌تری نمود.	اکثریت موانع سفر، موانعی آتی و غیرقابل پیش‌بینی هستند.	انسان باید در طول سفر، با نظارت و راهنمایی راهبر سفر، به شناسایی و برطرف کردن موانع اقدام نماید.	۹
اصل «انگیزه نامحدود»	انسان برای آغاز و ادامه سفر، باید دارای انگیزه‌ای نامحدود و الهی باشد که صرفاً وابسته به مادیات نیست.	هدف از انجام سفر تربیتی بر مبنای عرفان اسلامی، هدفی نامحدود و الهی است.	انسان باید برای شروع سفر و همچنین، رسیدن به هدف نهایی آن، با نظارت و راهنمایی راهبر سفر، نسبت به ارتقای انگیزه خود اقدام نماید.	۱۰
راهبرد «افزایش رغبت و انگیزه» در کنار «مانع-شناسی»	انسان باید با نظارت راهبر سفر، به ارتقای انگیزه خود و نیز شناسایی موانع راه همت گمارد.	آغاز سیر و سفر درونی در گرو ارتقای سطح انگیزه و نیز، مانع‌شناسی است.	انسان باید با راهنمایی یک راهبر، به سیر و سفر درونی بپردازد.	۱۱
فن «گفتگو» در کنار استفاده از «تمثیل‌ها و حکایت‌های متناسب»	راهبر تربیتی باید به گفتگو با رهروان درخصوص موانع راه و شناسایی انگیزه‌های اصلی آنان بپردازد و با استفاده از تمثیل‌ها و حکایت‌های متناسب، سعی در حذف موانع و افزایش رغبت آنان نماید.	«گفتگو» در مورد انگیزه‌ها و موانع به-همراه ذکر «حکایت» ها و «تمثیل»‌های گوناگون، یکی از کارآمدترین فنون جهت ارتقای انگیزه-ها و شناسایی موانع است.	انسان باید با نظارت راهبر سفر، به ارتقای انگیزه خود و نیز شناسایی موانع راه همت گمارد.	۱۲

جدول ۳- مبانی، اصول و راهبردهای تربیتی استعاره سفر در منطق الطیر

ب) دلالت‌های تربیتی استعاره سفر در کوه جادو

هدف غایی سفر تربیتی در عرفان اومانیستی، رهایی انسان از زندگی روزمره خود و بازگشت او به خویشتن خویش است. از این‌رو، گزاره‌های هنجارین و واقع‌نگر برای استنتاج اهداف و اصول بعدی در قالب جدول شماره چهار ارائه می‌گردند:

رویکرد تفسیر استعاری (استعاره سفر تربیتی)				
اصول، راهبردها و فنون تربیتی	مبانی مستخرج از رویکرد تفسیری شامل گزاره‌های هنجارین و واقع‌نگر			
	گزاره هنجارین ۲	گزاره واقع‌نگر	گزاره هنجارین ۱	ردیف
اصل «مکاشفه» و «خودشناسی»	انسان باید پس از شناخت دقیق ظواهر جهان و هستی، به درون‌نگری و مکاشفه در خود بپردازد.	اتصال با سپهر وحدت و درک وحدت وجود، در مرحله اول، درگرو شناخت سپهر کثرت و پس از آن، مستلزم درون‌نگری و مکاشفه است.	انسان برای رسیدن به رهایی، باید سپهر کثرت (ظاهر جهان هستی) را درنوردد و به سپهر وحدت (باطن عالم هستی) گام نهد.	۱
اصل «تغییر مرکز ثقل یادگیری از قلب به مغز»	مرکز ثقل یادگیری انسان باید از قلب (عشق‌پروری) به مغز (عقل‌محوری) تغییر جهت دهد.	محور مکاشفه در اومانسیم بر عقل استوار است.	انسان باید پس از شناخت دقیق ظواهر جهان و هستی، به درون‌نگری و مکاشفه در خود بپردازد.	۲

رویکرد تفسیر استعاری (استعاره سفر تربیتی)				
اصول، راهبردها و فنون تربیتی	مبانی مستخرج از رویکرد تفسیری شامل گزاره‌های هنجارین و واقع‌نگر			
	گزاره هنجارین ۲	گزاره واقع‌نگر	گزاره هنجارین ۱	ردیف
اصل «استقلال رهرو»	سفر تربیتی انسان باید ضمن در نظر گرفتن ابعاد اجتماعی، به‌تنهایی صورت گیرد.	وزن فعالیت‌های فردی نسبت به فعالیت‌های اجتماعی در تربیت بیش‌تر است.	انسان باید بُعد اجتماعی زندگی خود را در کنار بُعد فردی، در تربیت لحاظ کند. در هر صورت، انسان باید سرنوشت خود را خودش تعیین نماید.	۳
اصل «چند رهبری»	سفر تربیتی انسان باید با حضور راهبران (نمایندگان مکتب‌های فکری) متعددی صورت گیرد.	تغییر مرکز نقل یادگیری به سمت عقل-محوری، مستلزم حضور راهبران متعددی است که هر کدام نماینده طرز فکر و اندیشه خاصی هستند.	مرکز نقل یادگیری انسان باید از قلب (عشق‌پروری) به مغز (عقل‌محوری) تغییر جهت دهد.	۴
اصل «تسامح و تساهل»	انسان باید در طول سفر تربیتی خود، مجهز به روحیه تسامح و تساهل گردد.	برخورد عقلانی با اندیشه‌های مختلف، در گرو برخورداری از روحیه تسامح و تساهل است.	انسان برای رسیدن به رهایی، باید با افکار و اندیشه‌های مختلف برخورد کرده و واکنشی عقلانی داشته باشد.	۵
اصل «سیر و سلوک مرحله‌ای»	تربیت انسان باید شامل مراحل و منازل چند باشد.	عمل انسان در عرفان، طی طریق یا عبور از مرحله طریقت است، که به‌مثابه سفری درونی تعبیر می‌شود و دارای مراحل است.	انسان برای رسیدن به رهایی، باید به مکاشفه در خود، و سپس به عمل متناسب با اندیشه دست بزند.	۶
اصل «انگیزه لذت‌گرایانه»	انسان برای شروع سفر و رسیدن به هدف نهایی آن، باید نسبت‌به ارتقای انگیزه خود اقدام نماید، به‌طوری که نهایت لذت را از این سفر ببرد.	آغاز سفر، در گرو ایجاد آمادگی و انگیزه‌ای لذت‌گرایانه در رهرو است.	انسان برای رسیدن به رهایی، باید به مکاشفه در خود و سفری درونی بپردازد.	۷
راهبرد «تقابل میان اندیشه و احساس»	انسان باید از میانه میدان تقابل عقل و عشق، راه زندگی خود را بیابد.	آغاز سیر و سفر درونی در گرو آمادگی رهرو برای قرار گرفتن در میدان تقابل میان عقل و عشق است.	انسان باید برای رسیدن به رهایی، با افکار و اندیشه‌های گوناگون برخورد منطقی داشته باشد.	۸
فن «گفتگو» و «مباحثه میان آراء مختلف»	راهبران تربیتی باید به گفتگو و مباحثه با رهرو و نیز با یکدیگر، در خصوص افکار و دیدگاه‌های خاص خود بپردازند.	«گفتگو» در مورد اندیشه‌ها و اعمال گوناگون و مباحثه میان راهبران مکاتب متعدد فکری، یکی از کارآمدترین فنون جهت ورود به میدان درگیری عقل و احساس است.	انسان باید از میانه میدان تقابل عقل و عشق، راه زندگی خود را بیابد.	۹

جدول ۴- مبانی، اصول و راهبردهای تربیتی استعاره سفر در کوه جادو

بخش سوم: مقایسه استعاره تربیتی سفر و دلالت‌های آن در منطق الطیر و کوه جادو

از جمله اشتراکات میان دو اثر مذکور، در تلقی تربیت به مثابه سفر، مرحله‌ای بودن سفر تربیتی است که هم در قالب سه مرحله کلی سفر قهرمان اسطوره‌ای قابل تفسیر است و هم در قالب هفت مرحله سلوکی و عرفانی. البته با این تفاوت که در سفر تربیتی مطرح شده توسط عطار، مراحل سفر، در واقع همان مراتب استعلایی وجودند که هر کدام، لایه‌ای به لایه‌های قبلی وجود اضافه کرده و لذا جایگزین مراتب قبلی می‌شوند. اما در سفر تربیتی مطرح شده توسط توماس مان، مراحل سفر اساساً ناظر بر مراتب وجودی نبوده بلکه صرفاً مراحل نفسانی برای گذر از زندگی معمولی و شناخت خود در سطحی بالاتر و در نهایت،

بازگشت به همان زندگی قبلی، با اندیشه و احساسی نوین است. همچنین باید اشاره نمود که در هر دو سفر مذکور، رهرو با انواع متنوعی از موانع تربیتی مواجه است که باید بتواند به درستی با آنها مواجه شده و با موفقیت بر آنها فائق آید. بنابراین، راهکار رفع موانع به اندازه خود موانع اهمیت خواهد یافت. بر این اساس، حضور موانع تربیتی از اشتراکات هر دو سفر است اما شاید بتوان تمایز ظریفی میان نوع موانع و راهکارهای به کار گرفته شده توسط رهرو/رهروان و یا راهبر/راهبران میان دو سفر تربیتی قائل شد. به نظر می‌رسد این تفاوت در نوع راهکار رفع موانع بیشتر آشکار می‌گردد؛ به این معنی که در منطق الطیر، تربیت حیثیتی جمعی داشته و لذا تلاش برای رفع موانع تربیت نیز امری اجتماعی خواهد بود. گرچه باید گفت موانع تربیت در ابتدا موانعی فردی هستند (جدول شماره ۱) که فائق آمدن بر آنها نیز در درجه اول نیازمند بهره‌گیری از اصل «خودشناسی» است اما باید توجه داشت که در این راه فرد به تنهایی و بدون حضور و راهنمایی راهبر (دهد)، قادر به غلبه کامل بر موانع نخواهد بود. از این‌رو، مقام راهبر به کسی اطلاق می‌شود که خود توانسته در گذشته (سفر قبلی خود) با موفقیت بر موانع فائق آمده و به نهایت کمال رسیده باشد. این در حالی است که سفر هانس کاستورپ سفری به غایت فردی است و حتی با حضور چندین راهبر، این خود فرد است که باید مسئولیت نهایی سفر خویش را پذیرفته و بر موانعی همچون کثرت دیدگاه‌ها و اندیشه‌های متناقض راهبران، ملاقات با وسوسه‌های درونی، بیماری جسمانی و موانعی از این دست فائق آید. برخلاف سفر پرندگان، سفر پرتلاطم هانس جوان، تأثیر چندانی از راهبر سفر نپذیرفته بلکه نیازمند بررسی و انتخاب از میان دیدگاه‌های بعضاً متناقضی است که شاید تا این زمان، شخص راهبر، خود نیز نتوانسته باشد در حل برخی از این تناقضات موفق عمل کند.

از دیگر نقاط اشتراک میان این دو سفر، درون‌نگری و رسیدن به خودشناسی است. گرچه خودشناسی از منظر سفر عرفانی - اسلامی، آن نوع خودشناسی است که در نهایت به اتحاد با وجود برتر می‌انجامد و رهرو را قادر به درک وحدت وجودی می‌نماید؛ اما خودشناسی از دیدگاه عرفانی - اومانیستی، با اتمام سیر در نفس پایان می‌یابد، لذا حرکتی استعلایی نخواهد داشت. اگرچه به شناخت خود در رهرو و رهایی وی منجر می‌گردد، اما حد بیشتری برای آن متصور نبوده و محدود به نفس انسانی است. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد که مفهوم انسان کامل و به ویژه مفهوم خودشناسی در آیین طریقت، نشان دهنده نوعی باور انسان‌مدارانه یا همان نگاه اومانیستی در عرفان اسلامی است. در واقع، شاید بتوان چنین

استدلال کرد که در مکتب عرفان اسلامی، انسان و معرفت او نقش مرکزی و بنیادی دارند اما نه انسانی که پیوند روحانی خود را با مبدأ جهان هستی قطع کرده باشد بلکه بنابر اندیشه‌های عرفان اسلامی، محوریت انسان در پیوند با مبدأ جهان هستی یعنی مقام ربوبی معنا پیدا می‌کند. چراکه چنین انسانی ضمن آنکه خود را رونوشتی از جهان هستی می‌داند، صرفاً به جستجوی مبدأ و ریشه خود در خارج از وجود خویش نمی‌پردازد بلکه برای یافتن و اتصال با او، به خود و درون وجود خویش رجوع می‌کند. در واقع، می‌توان ادعا نمود که اندیشه‌های اومانیستی دوران مدرنیته، موجب دوری هرچه بیشتر انسان با اعماق وجود خویش شده، در حالی که اندیشه اومانیستی عرفان اسلامی باعث نزدیکی هر چه بیشتر انسان با اصل وجود و گوهر درونی خویش می‌شود (شمشیری، ۱۳۸۵، ص. ۲۷۹). بر این اساس، خویش‌شناسی و در اصطلاح، «سفر در خود»، موجب رفع حجاب‌های مادی در انسان شده و صعود به حقیقت را آسان می‌کند و ظاهراً همین شناخت خویش‌شناسی، خود حقیقت است (شریفیان، ۱۳۹۴، ص. ۱۷۸). از این‌رو، یکی از مهم‌ترین پیامدهای رویکرد عرفان اسلامی، به ویژه در حوزه تعلیم و تربیت، تحقق انسجام و یکپارچگی شخصیتی، در سایه «خودشناسی» است. به تعبیر دیگر، فرآیند خودشناسی، به وحدت و انسجام شخصیت سالک منجر می‌شود به طوری که در صورت رسیدن به هسته مرکزی خود و اتصال با آن، شخصیت انسان به تمامیت و انسجام کامل نایل می‌گردد (شمشیری، ۱۳۸۵، ص. ۲۷۸).

یکی دیگر از وجوه اشتراک میان این دو نوع سفر تربیتی، استفاده از راهبردهای گفتگو و دیالوگ میان رهرو و راهبر است. البته در سفر تربیتی بر مبنای عرفان اسلامی، این گفتگو و دیالوگ مبتنی بر شناخت موانع وجودی رهروان برای ادامه مسیر است اما در سفر تربیتی بر مبنای عرفان، با هدف پیروزی در مباحثات از سوی راهبران سفر انجام می‌شود تا نهایتاً یکی از آنها رهرو اصلی سفر را به راهی که خود می‌پسندد، بکشاند. لذا در این مورد، موضوع گفتگوی مطرح شده، مانع وجودی رهرو نخواهد بود.

اما از جمله تمایزات بارز میان این دو سفر تربیتی، تعداد رهروان و راهبران موجود در دو سفر است. سفر تربیتی بر مبنای عرفان اسلامی، به تنهایی قابل انجام نیست بلکه نیازمند همراهی تنی چند از همسفران و به علاوه، انتخاب و گزینش رهبری از میان همین رهروان است. اما در سفر تربیتی بر مبنای عرفان اومانیستی، تأکید اصلی بر تنهایی رهرو و مسافر و به تبع، وجود تنی چند از راهبرانی است که هر یک نماینده طرز فکر و اعتقاد خاصی است.

تمایز دیگر، رهاورد متفاوت هر یک از این سفرهاست که در عرفان اسلامی رسیدن به مقام انسان کامل و در نتیجه، آئینه تمام و کمال حق شدن و در عرفان اومانیستی، رهایی از تعلقات نفسانی است.

بر این اساس، می‌توان گفت که تربیت، در هر صورت، سفری است درون‌نگرانه که هر رهرویی برای رسیدن به مقصد و هدف نهایی خود، می‌تواند آن را آغاز نماید اما این سفر، نیازمند نوعی مبنا خواهد بود. لذا می‌توان سفرهای تربیتی را در قالب طیفی تصور نمود که در یک سر آن، دیدگاه‌های خداگرایانه و در سر دیگر آن، دیدگاه‌های انسان‌گرایانه قرار دارند که با وجود اشتراک در عنصر سفرگونگی تربیت، مسیرهای متفاوتی را برای رسیدن به هدف نهایی انسان معرفی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

آنچه از بررسی منطق الطیر به دست آمد شامل توجه به تفاوت‌های فردی در متربیان و نیز اهمیت و لزوم حضور مربی در کنار متربیان است. اگرچه مربی مقامی بالاتر از متربیان دارد اما خود نیز راه تربیت را در کنار آنان طی می‌کند و به پرورش مداوم خود همت می‌گمارد. تربیت زمانی معنا پیدا می‌کند که متربیان، برای رسیدن به نتیجه‌ای واحد، به صورت جمعی، قدم در راه تربیت بگذارند که این خود، نمایان‌گر حیثیت اجتماعی تربیت است. از سوی دیگر، چنین برداشتی از تربیت، مستلزم در نظر گرفتن مراحل مشخصی برای تربیت، تعیین دقیق نقطه شروع و همچنین مشخص نمودن نقطه مطلوب تربیتی است. لذا تدوین برنامه‌ای مشخص برای درون‌نگری مربی، البته با راهنمایی‌های مربی ضروری است. در نهایت، این مربی است که خود را با معیار کاملی همچون مربی، سنجیده و ارزیابی می‌نماید و پس از طی مسیر تربیت، خود نیز قادر به تربیت کردن دیگران و بیان تجربیات تربیتی خویش برای متربیان آتی است. باید توجه داشت که نهایت چنین تربیتی، عبور از کثرت‌ها و ورود به سپهر توحید است که البته هر کسی قادر به رسیدن به آن نخواهد بود، لذا اهداف آنی و غیرآنی بی‌شماری قابل توصیفند که متربیان در مراتب گوناگون می‌توانند به آنها دست یابند. از این‌رو، با گذر از مراحل تربیت، مورد محسوسی که بتوان به تعیین دقیق آن پرداخت، به مربی اضافه نمی‌گردد، بلکه مربی دائماً از حالی به حال دیگر ورود پیدا کرده و مرتبه وجودی خویش را اعتلا می‌بخشد و بر همین اساس، نهایتی برای تربیت متصور نبوده بلکه تربیت، رهسپاری و دگرگونی مادام‌العمر خواهد بود.

نتایج پژوهش در خصوص متن تربیتی- عرفانی کوه جادو نیز نشان‌دهنده میزانی از مکاشفه و درون‌نگری در جریان تربیت است که با وجود قلبی و شهودی بودن آن، هنوز وزن قابل توجهی را برای خرد انسانی قائل است. قهرمان سفر پس از مواجهه با بحرانی جسمی و بلکه بحرانی روحی و به تبع، دگرگونی‌های پی‌درپی، هویت خویش را در این جهان به دست آورده است و در نهایت، پس از این بلوغ‌های مکرر، به نوعی خودآگاهی عمیق دست می‌یابد که به واسطه آن، از جنبه کثرت‌گونه زندگی رها و به وحدت با خویشتن می‌رسد. آنچه از سفر قهرمان این داستان به دست می‌آید، تأکید بر عقل و خرد انسانی به عنوان عنصری اساسی برای پیش‌برد انسان در طول راه تربیت است تا نهایتاً به واسطه همین عنصر، به رهایی دست یابد. البته دست یافتن به چنین هدفی نیازمند محمل مناسبی برای آموختن است و چه جایی بهتر از محیط غیرمتعارف کوه جادو که قهرمان داستان را بیش از هر جای دیگری به تفکر و تحول وامی‌دارد. لازم به ذکر است که غلبه نگاه اومانیستی حاکم بر این سفر، تنها بودن رهرو را در پی دارد که به نوبه خود می‌تواند گذر از سپهر کثرت به سپهر وحدت را با مشکل همراه سازد که البته حضور مربیان متعدد با دیدگاه‌های مختلف نیز خود بر مشکلات این سفر می‌افزاید.

از طرفی، تربیت در چنین نگاهی، متضمن مراحل است که متربی باید از آنها عبور کند و البته این مراحل که عمدتاً جنبه‌ای مادی دارند، شدن‌های پیاپی و تغییر و تحولات ناتمامی را برای متربی به ارمغان می‌آورند. اما این نوع رویکرد به تربیت درباره اینکه رهاورد نهایی چنین سفری مشخصاً چه خواهد بود یا چه ملزوماتی برای ادامه این راه نیاز است و اصلاً نقطه مطلوب تربیت به طور دقیق کجا خواهد بود، پاسخ واضحی ارائه نمی‌کند. با وجود این، این نوع رویکرد به تربیت نیز روش ویژه خود را گفتگو، مباحثه و جدال میان دیدگاه‌های مختلف دانسته تا بدین وسیله، متربی با تکیه بر عقل و خرد قدرتمند خویش، بهترین آنها را برگزیند. البته ظهور جریان‌ها و دیدگاه‌های جدید و متنوع، دامنه این گفتگو و جدال را وسعت بخشیده و در نهایت، سبب می‌شود که نتوان به طور دقیق و روشن، کمال تربیتی و معیاری برای سنجش صحت و سلامت آن ارائه کرد. لذا تفاوت بارز این سفر با انواع دیگر، در ناتوانی برای ارائه یک نقشه کامل شده برای تربیت است. گویی هنوز این نقشه کامل نشده و مقصد نهایی مشخصی برای آن تصور نمی‌شود.

علاوه بر این، تحلیل این سفرهای تربیتی می‌تواند حاوی پیشنهادها و توصیه‌های تربیتی ویژه‌ای برای نظام آموزشی عصر حاضر باشد. سفر تربیتی پرندگان عطار، نمایان‌گر فطرت

خداجوی انسان و تمایل قوی وی به عشق‌پروری است که خود مستلزم در نظر گرفتن تربیت به مثابه حرکتی از درون به بیرون است؛ امری که در نظام آموزشی امروز تا حدی مورد غفلت و فراموشی واقع شده و نیازمند تأملی جدی است. در واقع، شاید بتوان سفر تربیتی ترسیم شده توسط عطار را سنگ محکی برای ارزیابی جریان امروز نظام تعلیم و تربیت دانست. هر چند اسناد بالادستی در حوزه تربیت، همچون سند تحول بنیادین، سعی در ایجاد توازن میان ساحت‌های متنوع تربیتی داشته است، اما ظاهراً در عمل نتوانسته به طور مطلوب به اهداف مورد نظر دست یابند. رویکرد استعاری سفر، تربیت را نوعی رهسپاری و دگرگونی مادام‌العمر تلقی می‌کند و بر این اساس، نگره متفاوتی را نسبت به متربی رقم می‌زد. متربی، ظرفی برای انباشت دانش و محصور در دوران تحصیل رسمی نیست بلکه انسانی است که در هر لحظه، از مرتبه‌ای به مرتبه دیگر در حال حرکت و تکامل است و این مسئله می‌تواند حاوی پیامدهای مهمی برای نظام آموزشی امروز باشد که این خود، نیازمند بررسی جدی است. همچنین، تأکید ویژه این سفر تربیتی بر شخص مربی به مثابه انسانی کامل و تربیت یافته، متضمن بازنگری در «نظام تربیت معلم» امروزی است. بنابراین، به نظر می‌رسد که با رجوع به سفرهای تربیتی گوناگون، می‌توان با کنار هم نهادن سیر تجربه‌های تربیتی متنوع، جامع‌ترین و مؤثرترین آن‌ها را برای مسافران آینده برگزید.

منابع

- احمدی، ویدا (۱۳۹۴). ژرفکاوی منطق الطیر عطار. تهران: جاجرمی.
- اشرفزاده، رضا (۱۳۷۳). تجلی رمز و روایت در شعر عطار. تهران: اساطیر.
- افراسیاب‌پور، علی (۱۳۸۸). تعلیم و تربیت عرفانی. عرفان، ۵ (۲۰): ۳۶-۱۳.
- باقری، خسرو (۱۳۹۵). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. جلد اول. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بهره‌ور، مجید؛ زارعی، روح‌الله؛ محمدی، فرزانه (۱۳۹۳). قرائت کهن‌الگویی منطق الطیر عطار. ادب و زبان، ۱۷ (۳۶): ۱۶۰-۱۳۵.
- تقوی، سیدمحمد (۱۳۷۸). کوه جادو و هنر رمان. ادبیات داستانی، ۵۲: ۳۶-۳۰.
- حجازی، بهجت‌السادات (۱۳۹۰). انسان کامل از نگاه عطار. تهران: آوای نور.
- درس، اینگه (۱۳۸۳). کوه جادو، اثر دوره میانسالی. (شهلا حائری، مترجم). سمرقند، ۵: ۱۰۶-۹۹.
- ریحانی، محمد؛ عبداللّه‌زاده برزو، راحله (۱۳۹۶). تحلیل داستان شیخ صنعان بر پایه نظریه تک‌اسطوره جوزفکمپبل. ادبیات عرفانی و اسطوره‌شناختی، ۱۳ (۴۶): ۱۲۲-۹۵.
- زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۹۱). صدای بال سیمرغ؛ درباره زندگی و اندیشه عطار. تهران: سخن.
- زنگویی، اسدالله؛ شعبانی‌ورکی، بختیار؛ فتوحی، محمود؛ مسعودی، جهانگیر (۱۳۸۹). استعاره: مفهوم، نظریه‌ها و کارکردهای آن در تعلیم و تربیت. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۱۱ (۱): ۱۰۸-۷۷.
- سیدترابی، سیدحسن؛ کاملی، رقیه (۱۳۹۳). بررسی مبانی و سازوکارهای استعاره در متون عرفانی. عرفان اسلامی، ۱۱ (۴): ۲۳۴-۲۱۵.
- شفیعی‌کدکنی، محمدرضا (۱۳۸۴). مقدمه، تصحیح و تعلیقات منطق الطیر عطار نیشابوری. تهران: سخن.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۵). تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان. تهران: طهوری.
- شمشیری، بابک؛ فریدونی، زهرا (۱۳۹۳). مفهوم خود از دیدگاه روان‌شناسی انسان‌گرا و عرفان اسلامی با تأکید بر روش تطبیقی. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۴ (۱۶): ۸۴-۶۵.
- شریفیان، مهدی (۱۳۹۴). چشم‌اندازهای اومانستی در عرفان ایرانی. ادبیات عرفانی و اسطوره‌شناختی، ۱۱ (۳۹): ۱۶۱-۱۹۸.
- شمشیری، بابک؛ نقیب‌زاده، عبدالحسین (۱۳۸۴). فرآیند تعلیم و تربیت با اقتباس از مبانی عرفان اسلامی. دانش‌ور رفتار، ۱۲ (۱۲): ۸۹-۷۴.
- شوالیه، ژان؛ گربران، آلن (۱۳۷۸). فرهنگ نمادها. جلد سوم. (سودابه فضائلی، مترجم). تهران: جیحون.
- صادقی‌شهر، علی؛ صادقی‌شهر، رضا (۱۳۹۲). بررسی تطبیقی مراحل سلوک در منطق الطیر عطار و یوگاسوتره‌های پانجلی. ادبیات عرفانی و اسطوره‌شناختی، ۹ (۳۱): ۱۶۸-۱۲۹.
- غفوری، عفت‌السادات؛ پیروز، غلامرضا؛ حق‌جو، سیاوش؛ هاشمی، سهیلا (۱۳۹۵). نقش عنصر گفت و گو در رابطه مرید و مراد بر مبنای نظریه سازنده‌گرایی در منطق الطیر عطار. ادبیات عرفانی و اسطوره‌شناختی، ۱۲ (۴۵): ۱۸۷-۱۵۵.
- فرخ‌نیا، رحیم؛ حیدری، زهرا (۱۳۹۲). آستانه‌های بیوند و شکاف اجتماعی در منطق الطیر عطار نیشابوری. جامعه‌شناسی هنر و ادبیات، ۳ (۱): ۲۱۷-۱۸۹.
- فیاض، ابراهیم (۱۳۸۷). اومانسیسم عرفانی و نوآوری. پگاه حوزه، ۲۴۰: ۴-۲.
- کمپبل، جوزف (۱۳۹۴). قهرمان هزارچهره. (شادی خسروپناه، مترجم). مشهد: گل آفتاب.
- گرجیان، رحیمه (۱۳۹۰). کلیات منطق الطیر به نثر. تهران: جمهوری.
- لاوژه، طاهره (۱۳۸۹). پیر در حدیقه‌های حدیقه، منطق الطیر و مثنوی. پیک نور، ۸ (۲): ۴۳-۵۴.
- لیکاف، جرج؛ جانسون، مارک (۱۳۹۵). استعاره‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم. (هاجر آقاابراهیمی، مترجم). تهران: علم.
- مان، توماس (۱۳۶۸). کوه جادو. (حسن نکوروج، مترجم). تهران: نگاه.

- محمدی چابکی، رضا؛ وجدانی، فاطمه؛ بیطرفان، فاطمه‌سادات (۱۳۹۹). استعاره تربیتی سفر. علوم‌تربیتی از دیدگاه اسلام، ۸ (۱۴): ۱۴۵-۱۶۰.
- مظاهری‌سیف، حمیدرضا (۱۳۸۸). تجربه‌های عرفانی در ادیان. قم: بوستان کتاب.
- مظاهری‌سیف، حمیدرضا (۱۳۸۹). جریان‌شناسی انتقادی عرفان‌های نوظهور. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- منزوی، علینقی (۱۳۳۶). سی‌مرغ و سیمرغ. تهران: سحر.
- Gibbs, R.W.; Bogdanovich, J.M.; Sykes, J.R.; Barr, D.J. (۱۹۹۷). Metaphor in idiom comprehension. *Journal of memory and language*, ۳۷:۱۴۱-۱۵۴.
- Hunt, A. (۲۰۰۹). The Essence of Education is Religious, In M. De Souza, K. Engebretson, G. Durka and A. McGrady (Eds.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimension in Education*, (Vol. ۱, PP. ۶۳۵-۶۵۰). Netherlands: Springer.
- Krapp, J. (۲۰۰۲). *An Aesthetics of Morality: Pedagogic Voice and Moral Dialogue in Mann, Camus, Conrad, and Dostoevsky*. Carolina: University of South Carolina.
- Peters, R.S. (۱۹۶۷). *Education as Initiation: An Inaugural Lecture*. London: University of London, Institute of education.
- Ricoeur, P. (۱۹۹۰). *Time and Narrative*, Volume ۲. Chicago: University of Chicago Press.
- Turner, J. (۱۹۹۸). Turns of Phrase and Routes to Learning: The Journey Metaphor in Educational Culture. *Intercultural Communication Studies*, ۲: ۲۳-۳۶.

خوانش چارلز تیلور از اصیل بودن و طرحی از دلالت‌های آن در تعریف معلم اصیل^۱

مصطفی مرادی^۲

چکیده

اصیل بودن، مفهومی با پیشینه گسترده در فرهنگ مدرن است که طرح آن در فضای فکری و فرهنگی کشور ما نسبتاً نوظهور بوده است. خوانش‌های متعددی از این مفهوم وجود دارد که می‌توان خوانش فردگرایانه و جمع‌گرایانه را دو خوانش مهم در پیشینه فلسفی آن دانست. هدف از پژوهش حاضر، نخست، شرح و بیان خوانش چارلز تیلور به عنوان خوانشی موجه از پدیده اصالت است که هر دو بُعد فردی و اجتماعی اصیل بودن را مورد توجه قرار داده است. روش پژوهش در بخش بیان و تحلیل مفاهیم، تحلیل مفهومی و در بیان دلالت‌ها، استنتاج عملی بوده است. در نهایت، دلالت‌های التزام به خوانش مورد پذیرش این پژوهش در تعریف یکی از ارکان تربیت، یعنی معلم اصیل، مورد اشاره قرار گرفته است. دلالت‌های استنتاج شده عبارتند از: «الزام به بُعد فعال از اصیل بودن»، «الزام به بُعد منفعل از اصیل بودن»، «الزام به دیالکتیک معلم اصیل - دانش‌آموز اصیل» و «الزام به واقعیات اجتماعی».

واژگان کلیدی: اصالت؛ تیلور؛ معلم؛ فردگرایی؛ جمع‌گرایی

^۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۱۴

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۰۵

^۲ دانش‌آموخته دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ m.moradi484@gmail.com

مقدمه

مفهوم اصالت^۱ یکی از مفاهیم مورد بحث و مناقشه در حوزه‌های فلسفه، هنر و ادبیات، اخلاق و تربیت بوده^۲ و از ادبیات نسبتاً گسترده‌ای برخوردار است.^۳ برخی بر این باورند که طرح و پذیرش گسترده‌ی این مفهوم، ناشی از تغییر دیدگاهی است که در فضای فکری و فلسفی مدرن، در باب نگاه به انسان و استعدادهای درونی وی، صورت پذیرفته است؛ بدین معنا که در دوران مدرن، معنابخشی به زندگی، در چرخشی بنیادین از امور متعالی‌ای همچون خداوند و کیهان به دنیای درون و توانایی‌های نهفته در وجود انسان، معطوف گردیده و زمینه‌ی توجه به مفهوم اصالت را مهیا نموده است.^۴ بسیاری از فیلسوفان مدرن، نقش عمده‌ای در ایجاد زمینه‌ی این چرخش داشته‌اند که بررسی دیدگاه‌های آنان در فهم چگونگی طرح و بسط این مفهوم اساسی است.

از میان فیلسوفان مورد اشاره به طور خاص می‌توان از ژان ژاک روسو نام برد. دیدگاه وی در تأکید بر وجدان انسانی و طبیعت نهفته در نهاد همه انسان‌ها، بسیاری از متفکران را مورد تأثیر قرار داد؛ از جمله فیلسوف آلمانی، یوهان گوتفرد هردر^۵ که به صورت‌بندی هویت^۶، اصالت و برخی مفاهیم مرتبط پرداخت و آرای وی در کنار دیدگاه‌های روسو، الهام‌بخش جنبش رمانتیسم شد (تیلور^۷، ۲۰۰۳، ص. ۲۸؛ گینان^۸، ۲۰۰۴، صص. ۲۹-۳۰). البته از سوی دیگر، جنبش رمانتیسم واکنشی بود به نگاه رادیکال جنبش روشنگری در اتخاذ رویکرد مکانیستی به هستی و انسان که به تمامیت^۹ انسان لطمه وارد کرده بود. این جنبش، چرخشی بود از دنیای برون به دنیای درون که در این چرخش، دومی را در نسبت با اولی، اصیل و قابل اتکا می‌دانست (گینان، ۲۰۰۴، صص. ۲۷-۳۰).

^۱ authenticity

^۲ دو مفهوم «اصالت» و «اصیل بودن» در این پژوهش به یک معنا به کار می‌روند و البته با مباحث مربوط به فلسفه اسلامی، تحت عناوین «اصالت وجود» یا «اصالت ماهیت»، فاقد اشتراک معنایی‌اند.

^۳ لیون تریلینگ (Lionel Trilling) (۱۹۷۲) و سوموگی وارگا (Somogy Varga) (۲۰۱۲) اشاراتی در باب پیشینه تاریخی اصالت به‌دست داده‌اند.

^۴ برای نمونه بنگرید به دو اثر لیون تریلینگ (۱۹۷۲) و چارلز تیلور (۱۹۸۹).

^۵ Herder

^۶ identity

^۷ Taylor

^۸ Guignon

^۹ wholeness

بسیاری از فیلسوفان اگزیستانسیالیست از جمله کرکگور، نیچه، سارتر، یاسپرس و هایدگر نیز به رغم تفاوت‌های گاه بسیار عمیق آنها، اصیل زیستن را مورد توجه قرار داده‌اند. با نظر به اینکه در نگاه این دسته از فیلسوفان، وجود انسان و فردیت^۱ وی بر همه نظام‌های فلسفی و اخلاقی مقدم است، اصیل بودن به معنای توجه به دنیای درون و خود بودن، نقشی اساسی می‌یابد (فلین^۲، ۲۰۰۶، صص. ۷۴-۷۵) تا آنجاکه به تعبیر ملکیان (۱۳۹۷)، آن را «یگانه فضیلت یا لاقل، فضیلت عمده آدمی دانسته‌اند». آنان فردی را که از انتخاب و زیستن مطابق با واقعیت وجودی خویش می‌گریزد همانند انسانی می‌دانند که به یک چهره^۳ در توده‌ای از انسان‌ها و یا چرخ دنده‌ای^۴ در ماشین بوروکراسی جامعه بدل خواهد شد و از برخورداری از زندگی اصیل محروم خواهد ماند (فلین، ۲۰۰۶، صص. ۷۴-۷۵).

به نظر می‌رسد که اصیل بودن واجد «بار عاطفی مثبتی» شده است (ملکیان، ۱۳۹۷) و به طور ناخودآگاه، در داورهای ما، فرد اصیل از فرد غیراصیل برتر انگاشته می‌شود. ولی لازم است این پرسش مطرح شود که اصولاً فرد اصیل چه صفاتی دارد؟ و آیا همه تبیین‌های موجود از فرد اصیل در ساحت‌های معناشناسانه^۵، هنجاری^۶ یا اخلاقی نیز مورد تأیید است؟ و با فرض در دست بودن معنایی موجّه از اصالت، چه دلالت‌هایی را می‌توان در حوزه تربیت از جمله تعریف معلم اصیل به دست داد؟ اینها پرسش‌هایی هستند که در پژوهش حاضر مورد واکاوی قرار خواهند گرفت.

فیلسوف مورد نظر در این پژوهش که آرای وی در باب اصالت به دیده قبول نگریسته شده، چارلز تیلور، فیلسوف کانادایی است که خوانش قابل دفاعی در این خصوص دارد. نظرگاه‌های تیلور در باب مفهوم اصالت، در میان آثار متعدد وی، عمدتاً در دو اثر یعنی «سرچشمه‌های هویت مدرن» (۱۹۸۹) و «اخلاق اصالت»^۷ (۲۰۰۳) آمده است. دیدگاه وی در میانه دو سوی باورمندان و منتقدان افراطی جای می‌گیرد. تیلور در دو کتاب اشاره شده،

^۱ individuality

^۲ Flynn, T.

^۳ face

^۴ cog

^۵ semantic

^۶ normativity

^۷ کتاب «اخلاق اصالت» متن مکتوب سخنرانی‌هایی است که تیلور برای شرح ایده محوری کتاب حجیم و سنگین «سرچشمه‌های خود» ایراد نموده است.

خوانش‌های فردگرایانه در باب مفهوم اصالت را مورد نقد جدی قرار داده و کوشیده است نسبت به بازسازی خوانشی قابل دفاع از این مفهوم برآید. آرای وی در این دو اثر، در باب مفاهیمی چون هویت^۱، اصالت، به رسمیت شناختن^۲ و برخی مفاهیم مرتبط، تقریباً اکثر آثار جدی این حوزه پس از خود را تحت تأثیر قرار داده و باعث نگارش مقالات متعددی شده است.^۳

از سویی، نظر به اینکه پدیده اصیل بودن همچون یک «فضیلت» اخلاقی، در فضای فکری و فرهنگی کشور ما نیز وارد شده است و برخی درصدد برآمده‌اند تا با تألیف و ترجمه برخی از آثار، آن را مورد ملاحظه قرار داده و شرایط ارتقای فکری و فرهنگی جامعه ما را فراهم نمایند^۴، ضروری است به طرح و بیان دیدگاه موجّه و قابل دفاع از این مفهوم پرداخته و زمینه نقد و بررسی دیدگاه‌های مطرح در جامعه را فراهم آورد. در واقع، طرح دیدگاه تیلور، زمینه التفات انتقادی به آثار عمدتاً ترجمه شده در این حوزه را فراهم خواهد آورد. خاتمه‌بخش این مقاله، گشودن باب تفکر در باب دلالت‌های باور به معنای منقّح و موجّه از اصالت در حوزه تربیت خواهد بود. بدین منظور، دلالت‌های باور به دیدگاه تیلور در خصوص ویژگی‌های معلم اصیل مورد اشاره قرار خواهد گرفت. توجه به دیدگاهی که کنش‌گری معلم و دانش‌آموز را هم‌زمان پاس داشته و تمامیت شخصیتی و هویتی آنان را نیز لحاظ کند، در دلالت‌های به دست آمده قابل حصول خواهد بود.

برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های اول و دوم این پژوهش، از روش تحلیل مفهومی به ویژه در شکل «تفسیر مفهومی» استفاده شده است (کومبز و دنیلز، ۱۳۹۲)؛ بدین معنا که مفهوم اصالت در آثار متعدد تیلور، به ویژه دو اثر اصلی و محوری اشاره شده، مورد ردیابی قرار گرفته و هسته معنایی مورد نظر وی از این مفهوم، خصوصاً ابعاد فعال و منفعل اصیل بودن، در تعریف این مفهوم مورد شرح و بسط قرار گرفته است. در واقع، پرسش‌هایی از این دست در به کارگیری «تفسیر مفهومی» مدنظر پژوهشگر بوده است: آیا تیلور تعریف

^۱ identity

^۲ recognition

^۳ برای اشاره به دیدگاه‌های سلبی و ایجابی متأثر از دیدگاه تیلور به این نمونه‌ها بنگرید: گینان (۲۰۰۴)، بونت و کایپرز (۲۰۰۲)، سرید (۲۰۱۵)، اسپلیتر (۲۰۰۹؛ ۲۰۱۱)، دگنهارت (۲۰۱۰).

^۴ در این زمینه، کتاب‌ها و رسالاتی ترجمه یا نگاشته شده است. برای نمونه بنگرید به: قاسمیان دستجردی (۱۳۷۹)، حبیب‌وند (۱۳۹۷)، رابینز (۱۳۹۰)، گلومب (۱۳۹۶)، راجرز (۱۳۹۵)، صالحی خلخالی (۱۳۹۵)، و گیان (۱۳۹۲).

مشخصی از این مفهوم در شکل‌های مختلف آن به دست داده است؟ آیا درک مفهوم اصالت و تعریف ارائه شده از آن، در آثار تیلور مستلزم شرط یا شروط خاصی است؟ و در نهایت، تعریف به دست آمده چه اشتراکات و تفاوت‌هایی با دیگر تعاریف از اصیل بودن دارد؟ از همین رو، ضمن بسط و طرح دیدگاه تیلور، هم‌زمان نگاهی انتقادی متوجه برخی دیدگاه‌ها از جمله دیدگاه‌های لیبرال و فردگرایانه و پست‌مدرن از این مفهوم خواهد شد.

روش برگزیده برای به دست دادن دلالت‌های مورد اشاره در باب معلم اصیل، «استنتاج عملی» بوده است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، صص. ۹۷-۱۳۱). با کاربست این روش، پژوهشگر از برخی گزاره‌های استی (صغرای قیاس)، با این گزاره تجویزی که «معلم باید اصیل باشد» (کبرای قیاس)، نسبت به استنتاج دلالت‌های آن در تعریف معلم اصیل اقدام نموده است. در این پژوهش، معنای مورد نظر تیلور در تعریف اصیل بودن و توجه به ابعاد فردی و اجتماعی این «فضیلت» اخلاقی، معنایی موجه بوده و از مطلوبیت برخوردار است.

دیدگاه چارلز تیلور

پیش از شرح آرای تیلور درباره مفهوم اصیل بودن، لازم است برخی از عناصر مفهومی دیدگاه وی مورد توجه قرار گیرد. از نظر تیلور، پدیده اصیل بودن با مختصات مفهومی آن، پدیده‌ای مدرن است (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۲۵)، هر چند شواهدی از عطف نظر متفکرانی همچون سقراط و افلاطون و برخی دیگر به این پدیده وجود دارد (اسپلیتر،^۱ ۲۰۰۹). ولی چنان که تیلور و دیگران خاطر نشان کرده‌اند، آن چیزی که در آثار این متفکران از توجه به درون و کشف دنیای درون مورد اشاره قرار گرفته، در بستری کاملاً متفاوت از آن چیزی است که در دنیای مدرن مورد توجه قرار گرفته است (گینان، ۲۰۰۴، صص. ۷-۱۰). از این رو، از نگاه تیلور ضروری است تحلیلی تاریخی از چگونگی نفوذ فرهنگ اصالت در ناخودآگاه انسان مدرن به دست داده شود.

از نگاه تیلور، اصالت از ابعاد تاریخی هویت انسان غربی است.^۲ مراد تیلور از ابعاد تاریخی هویت انسان‌ها، اشاره به ابعادی از ویژگی‌های انسانی است که متأثر از عوامل متنوع

^۱ Splitter

^۲ از نگاه تیلور، هویت دارای دو بُعد هستی‌شناختی و تاریخی است. مراد از بُعد هستی‌شناختی، وجوه ثابت انسان‌ها، فارغ از تفاوت‌های اقلیمی و فرهنگی است که عبارتند از: خودتفسیرگری (self-interpretation)، زبان‌مندی، برخورداری از خود گفت - وگویی (dialogical self) و برخورداری از توانایی ارزشیابی قوی (strong evaluation) (تیلور، ۱۹۸۵).

اقلیمی، قومی و فرهنگی بوده و مختص به فرهنگی است که فرد در آن بالیده است و الزامی ندارد که دیگر فرهنگ‌ها نیز واجد آن خصایص باشند (ابی، ۲۰۰۰، ص. ۶۶). برای نمونه، انسان غربی انسانی بریده یا رها^۱ از هر آن چیزی است که التزام می‌طلبد (تیلور، ۱۹۸۹، صص. ۲۱ و ۳۸۹). انسان غربی صرفاً خود را سرسپرده عقل می‌داند و بس. همچنین، انسان مدرن اصالت را به سوژه می‌دهد و از هر نوع معنایی مبتنی بر «نظم کیهانی»^۲ بریده است؛ با این وصف که وی از هر آنچه برون^۳ از اوست، به دنیای درونی^۴ خود عطف نظر نموده است (تیلور، ۱۹۸۹، ص. X؛ ۲۰۰۳، ص. ۲۶). دقیقاً در همین موضع است که موضوع اصیل بودن یا به تعبیر دقیق‌تر، «خودبودگی»^۵ به عنوان یک ارزش در فرهنگ غرب مورد تأکید قرار گرفته است (تیلور، ۲۰۰۳). از همین رو، در ادامه، ابتدا موضوع بریدگی انسان مدرن از نظم کیهانی و عطف نظر وی به دنیای درون و سپس، اصیل بودن مورد توجه قرار خواهد گرفت.

چرخش به درون برای معنایابی

چنان که اشاره شد، یکی از مؤلفه‌های اساسی که تیلور به عنوان سویه تاریخی هویت انسان مدرن برشمرده است، عطف نظر از آنچه برون از اوست، به سوی دنیای درونی او. تیلور بخش دوم کتاب «سرچشمه‌های خود» (۱۹۸۹) را به شرح روند تاریخی شکل‌گیری چنین ویژگی و گرایشی در هویت انسان مدرن اختصاص داده است. تیلور به لحاظ تاریخی زمینه شکل‌گیری چنین چرخشی را تا زمان آگوستین به عقب برده است (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۱۳۰)، آنجا که آگوستین با قطع نظر از دیگر چیزها با خود به نجوا نشست و منشأ خیر و شر را در درون خویش می‌جوید. به باور آگوستین، راه سعادت و رستگاری، یعنی پیوند با خداوند، از درون آغاز می‌شود. این بدان معناست که او در درون خویش به دنبال خدا می‌گردد. البته از نظر تیلور، فیلسوفان پیش از آگوستین یکسره به درون و ابعاد آن بی‌توجه نبوده‌اند ولی

^۱. disengaged self

^۲. cosmic order

^۳. outward

^۴. inward

^۵. اصیل بودن چنانچه معادل authenticity دانسته شود، معنای دقیق «خود بودن» را می‌رساند. این واژه ساخته شده از پیشوند یونانی -auto (به معنی خود بودن)، و در برابر جعلی بودن و ساختگی بودن به کار می‌رود و فرد اصیل (authentic) نیز کسی است که آن چیزی باشد که واقعاً هست، یعنی خودش باشد.

این بازگشت و چرخش بنیادی^۱ به درون و مخاطب قرار دادن و عینیت بخشیدن به خود، با آگوستین آغاز شده است (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۱۳۱).

همچنین، تیلور به روسو اشاره نموده که همچون آگوستین به دنیای درون روی آورده است. روسو در دنیای درون انسان، وجدان اخلاقی را می‌یابد که الهام‌بخش رفتارهای انسان است (ابی، ۲۰۰۰، ص. ۸۵). روسو با ردّ دیدگاه‌های الهیاتی آگوستین از جمله، گناه ابدی و نیز با اصالت دادن به صدای طبیعت^۲ انسانی، مبنای توجه بی‌قید و شرط به درون انسان به عنوان منبع هرگونه اخلاق را پی‌ریزی کرده است (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۳۵۷). روسو که به طور مشخص با انقلاب علمی آن دوران سر ناسازگاری داشت، بر این باور بود که اصالت دادن به عقل ابزاری و پی‌ریزی همه چیز بر مبنای سود و زیان، اثر مهلکی بر عواطف و وجدان درونی انسان خواهد داشت. وی راهکار رهایی از چنین وضعیتی را تکیه بر وجدان اخلاقی انسان دانسته است (ابی، ۲۰۰۰، ص. ۸۵-۸۶). روسو با اتکا به آزادی پیشینی انسان، چیزی که تیلور آن را «آزادی در تعیین خود»^۳ نامیده است، هدف اخلاق را تکیه انحصاری انسان بر خود و صدای وجدان خویش دانسته است. با تکیه بر این آزادی، فرد باید بر تمام اقتضائات و فشارهای بیرونی فائق آید و با تکیه بر وجدان اخلاقی خویش، خود را به سوی تکامل اخلاقی راهبری نماید.

به باور تیلور، کشف دنیای پر رمز و راز درون و به تعبیر او «عمق درونی»^۴، از پدیده‌هایی است که با این وسعت و دقت برای انسان‌های غیر مدرن غیر قابل تصور بوده است. تیلور توجه به انسان و اصالت دادن به نیروهای درونی او را پیش‌فرض مشترک فیلسوفان مدرن برشمرده است (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۲۴). مثلاً دکارت در شک دستوری خویش، صرفاً با تکیه بر قدرت اندیشه خود و در یک فرآیند درون‌نگری توانست به اثبات دیگر چیزها دست یابد (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۱۳۱)، و کانت معیار اخلاق را در درون انسان پایه‌گذاری کرده و وجدان اخلاقی انسان را معیار هرگونه اخلاقی زیستن دانسته است (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۱۲۱).

به زعم تیلور، هردر با الهام‌گیری از روسو و دیگر فیلسوفان مدرن، به طرح مفهوم مدرن اصیل بودن مبادرت ورزید و باعث عمومیت بخشیدن به این مفهوم در ناخودآگاه انسان

^۱ Radical reflexivity

^۲ voice of nature

^۳ self determining freedom

^۴ inner depth

مدرن شد (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۲۸). انسان مدرن به دلیل بریدن از هرگونه معنایی خارج از خود، برای مقابله با بحران معنا و سرگشتگی، به دنبال سرچشمه و زبانی برای معنابخشی به زندگی خویش بود که این مهم با کارهای روسو، هردر و نهضت رمانتیسم که متأثر از این فیلسوفان بود، به دست آمد. از نگاه هردر، افراد انسانی حدود^۱ و ویژگی منحصر به خود را دارند که باید در صدد کشف آن برآیند (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۲۸؛ پالما، ۲۰۱۴، ص. ۱۳۵). پیگیری این دیدگاه به طرح وسیع و پذیرش عمومی پدیده اصیل بودن در فرهنگ مدرن انجامید که در ادامه بدان اشاره خواهد شد.

چیستی اصیل بودن

مراد از اصیل بودن چیست؟ و چه تطوّرات معنایی در باب این مفهوم صورت گرفته است؟ تیلور (۲۰۰۳) کوشیده است با نگاهی تاریخی - تحلیلی، ضمن آسیب‌شناسی تلقی‌های مختلف و بعضاً ناصواب از این مفهوم، برداشت قابل دفاعی از این مفهوم ارائه دهد. موضع وی در میانه دو طیف طرفداران سرسخت زندگی اصیل و منتقدان آن استوار گردیده است. در یک سوی طیف، طرفداران عموماً لیبرال این دیدگاه، بر این باور هستند که اخلاق اصالت به معنای به رسمیت شناختن حقوق فردی دیگران در ساختن و رقم زدن هویت خود می‌باشد. هر فردی این حق را دارد که آن نوع زندگی را که متلائم با ویژگی‌های درونی خویش می‌یابد، تکامل بخشد و کسی حق تحمیل هیچ سبک زندگی را به دیگری ندارد. به تعبیر تیلور، در این دیدگاه نوعی از نسبیت ساده‌انگارانه^۲ نهفته است (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۱۳). در نگاه ساده‌انگارانه به اصیل بودن، فردیت و تحقق خود^۳ بخش لاینفک زندگی یکایک افراد خواهد بود. در این حالت، هیچ معنا و افق اخلاقی بیرونی نباید به فرد تحمیل شود و نمی‌توان از زندگی برتر یا بهتر سخن گفت. بهترین زندگی آن است که منشأ آن تماماً در درون فرد باشد و فرد بدون هرگونه تأثیرپذیری از جامعه و فشار دیگران، خود به تحقق آن مبادرت ورزد. این همان چیزی است که با نظر به دیدگاه منتقدان این روایت از اصیل بودن،

^۱ measure

^۲ glib relativism

^۳ self-fulfillment

می‌تواند منجر به خودشیفتگی^۱ و لذت‌باوری^۲ شود. تیلور این خوانش از اصالت را خوانشی فرومایه^۳ قلمداد نموده و بالتبع آن را مردود دانسته است (تیلور، ۲۰۰۳، صص. ۱۳-۱۶). تیلور خوانش فرومایه از اصالت را نتیجه رواج دیدگاه لیبرالیسم بی‌طرف یا خنثی^۴ می‌داند که یکی از باورهای مرکزی آن این است که جامعه لیبرال باید نسبت به پرسش از مؤلفه‌های سازنده یک زندگی خوب^۵ سکوت پیشه کند و آن را به یکایک شهروندان خویش بسپارد تا به شکلی که شیوه خاص خود آنان است، آن را تحقق بخشند. او بر این باور است که این دیدگاه که لیبرال‌های سرسختی همچون دورکین^۶ و کیملیکا^۷ در زمره مدافعان آن هستند، راه را بر هرگونه نقد و بررسی آن می‌بندد. وقتی بررسی مؤلفه‌های یک زندگی خوب از عرصه بحث و نقد عقلانی خارج شود، راه بر سوژه‌محوری اخلاقی^۸ گشوده خواهد شد. افراد خویشین خویش را تنها مناط عقلانی یا اخلاقی بودن عملکرد خود خواهند دانست و هر نوع داوری خارج از اندیشه و احساسات فردی خویش را مردود خواهند دانست (تیلور، ۲۰۰۳، صص. ۱۷-۲۱).

از سوی دیگر، تیلور دیدگاه منتقدانی^۹ که آرمان اصالت را در بست مردود دانسته و هیچ‌گونه جنبه مثبتی در آن نمی‌یابند نیز نمی‌پذیرد. از نظرگاه وی، آرمان اصالت واجد جنبه‌های ارزشمندی است که نباید نسبت بدان بی‌توجه بود. به تعبیر او، با خود رو راست بودن، آرمانی است که واجد ارزش است و نمی‌توان آن را نادیده انگاشت (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۱۵). اینکه خواسته‌ها، احساسات و عملکرد فرد مورد توجه قرار گرفته و فرد آنها را سرکوب نکند، فی‌نفسه امری ارزشمند است و نباید مورد نکوهش قرار گیرد. بنا به رأی تیلور، خوانش‌های ناصواب از این دیدگاه، باید محل نقد قرار گیرد، نه آرمان اصالت به طور کلی. برای نمونه، او این واقعیت که فردی جلوی فشار دیگران و یا به طور کلی جامعه، می‌ایستد و فهم و برداشت خود از مسایل را زیر پا نمی‌گذارد امری همگام با فضایل اخلاقی می‌داند

^۱ narcissism

^۲ hedonism

^۳ debased

^۴ liberalism of neutrality

^۵ good life

^۶ Dworkin

^۷ kymlicka

^۸ moral subjectivism

^۹ از جمله این منتقدان که مورد اشاره تیلور قرار گرفته است، دیدگاه الن بلوم در کتاب «بسته شدن ذهن آمریکایی» (۱۳۹۶) است.

(تیلور، ۲۰۰۳، صص. ۶۲-۶۳). ولی از سوی دیگر، در درون ما غرایز و امیالی وجود دارند که اخلاقی زیستن، متضمن مهار کردن آنهاست و اصیل بودن چنانچه این معنا را داشته باشد که این غرایز و امیال مورد تأیید قرار گیرند، حتماً مخالف اخلاق خواهد بود. برای نمونه، نیچه در تأکیدی که بر خود بودن و ساختن خویش (آن چنان که هست) نموده، اخلاقی بودن را مخالف اصیل بودن می‌داند؛ چرا که برخی از ابعاد وجودی ما در اخلاقی زیستن به مُحاق خواهد رفت و نیچه، خواستار آفرینش تمام وجه انسان است و از همین روست که او با اخلاقی زیستن، سرِ ناسازگاری دارد (تیلور، ۲۰۰۳، صص. ۶۵-۶۶). در نمونه دیگر، تیلور دیدگاه‌های متفکران پست‌مدرن که افق‌های معنا^۱ را بی‌اعتبار می‌سازند و اصیل بودن را با خلاقیت و بازآفرینی پیوند زده و جنبه‌های اخلاقی و اجتماعی آن را به دست فراموشی می‌سپارند، مردود دانسته است. بنا به رأی تیلور، قرائت مورد نظر پست‌مدرن‌ها از اصالت، خوانشی منحرف^۲ از اصیل بودن است (تیلور، ۲۰۰۳، صص. ۶۶-۶۷).

تیلور برای پیشگیری از جنبه‌های منفی اصیل بودن و برجسته نمودن ابعاد مثبت آن، به دو واژه یونانی پوئیس^۳ به معنای آفریدن و میمیسیس^۴ به معنای تقلید متوسل شده است. وی این نکته را مورد اشاره قرار داده است که در عصر مدرن، برخلاف دوران پیشامدرن، پافشاری بیشتری بر پوئیس صورت می‌پذیرد. چه در هنر و چه در اخلاق، آن چیزی اصیل دانسته می‌شود که یکسره آفرینش باشد و نه تقلیدی از چیز دیگر. مثلاً هنر اصیل در فرهنگ غرب، هنری است که برخلاف سنت‌های هنری پیشینیان، هیچ‌گونه همگونی و همسانی از طبیعت در آن نباشد و باید آفرینشی باشد از تجربه زیسته فرد هنرمند. اما به رأی تیلور، اصیل بودن، برای رهایی از ابعاد منفی اشاره شده و احتراز از بدل گشتن به نوعی خودبسندگی، نباید به میمیسیس که عبارت است از باورمندی به افق‌های معنایی و اخلاقی و گشودگی به نقطه نظرات «دیگران» بی‌تفاوت باشد. وی بر این دقیقه پای فشرده است که التفات صرف بر جنبه‌های آفرینشی اصالت و به دست فراموشی سپردن جنبه‌های تقلیدی آن، باعث انحراف این پدیده از معنای درست و قابل دفاع آن شده است (تیلور، ۲۰۰۳، صص. ۶۲-۶۹).

^۱ horizons of significance

^۲ deviant form

^۳ poesis

^۴ mimesis

تیلور در بیان دیدگاه ایجابی خویش، به هر دو بُعد اصیل بودن نظر افکنده است که به تعبیر سرید^۱ (۲۰۱۵)، می‌توان آنها را ابعاد فعال^۲ و منفعل^۳ اصالت نام نهاد: به اختصار، ما می‌توانیم بگوییم که اصیل بودن، الف) متضمن: ۱. آفرینش^۴ و سازندگی^۵ و همچنین کشف و جستجو، ۲. نوآوری^۶ و غالباً^۳. مخالفت با قواعد اجتماعی و حتی بالقوه، مخالفت با آن چیزی است که ما آن را اخلاق می‌شناسیم. اما البته همان‌گونه که دیدیم، این نکته نیز درست است که اصیل بودن، ب) مقتضی: ۱. گشودگی به افق‌های معنی (چرا که در غیر این صورت، آفرینش، زمینه‌ای^۷ را که آن را از بی‌معنایی نجات می‌دهد، از دست خواهد داد) و ۲. تعریف خود در گفت‌وگوست. این اقتضائات که ممکن است با یکدیگر در تعارض نیز باشند، باید اجازه اثرگذاری پیدا کنند و برتری دادن ساده‌انگارانه یکی از آنها بر دیگری باید خطا دانسته شود (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۶۶).

تیلور با تأکید بر ابعاد منفعل یا تقلیدی (ممیسیس) اصیل بودن، در پی به رسمیت شناختن سوبه‌های هستی‌شناختی هویت انسان، از جمله زبان‌مند بودن و برخورداری از هویت گفت‌وگویی است. وی با تأثیرپذیری از زبان‌شناس روسی، میخائیل باختین^۸، تفسیرگری انسان را یک مونولوگ نمی‌داند، بلکه آن را در شکل دیالوگ می‌بیند. مراد وی را می‌توان این‌گونه شرح داد که با وصف اینکه زبان موضوعی اجتماعی و زبان‌آموزی کنشی اجتماعی است و هیچ انسانی نمی‌تواند زبانی مختص به خود داشته باشد، ما همواره درون شبکه‌هایی از مخاطبان^۹ هستیم (ابی، ۲۰۰۰، صص. ۶۷-۶۸). در این موضع، تیلور با تأسی به جورج هربرت مید^{۱۰}، شبکه مخاطبان را دیگران مهم^{۱۱} تعریف می‌کند. افرادی همچون پدر و مادر که زندگی ما پیوسته، چه به جهت سلبی و چه به جهت ایجابی، در گفت‌وگویی

^۱. Sarid^۲. active^۳. passive^۴. creation^۵. construction^۶. originality^۷. background^۸. Bakhtin, M.^۹. webs of interlocutors^{۱۰}. Mead, G., H.^{۱۱}. significant others

درونی با آنان به پیش رفته و شکل می‌یابد. او صرفِ بودن ما و هویت داشتن ما را وابسته به این گفت‌وگو می‌داند: فرد نمی‌تواند بدون ارتباط با دیگری، خود^۱ شود. من تنها در ارتباط با مخاطبان معینی، خودم هستم: به یک شیوه در ارتباط با آن کسانی که در گذشته، مباحثه با آنها برای رسیدن به تعریفی از خود ضروری بوده است و به شیوه‌ای دیگر در ارتباط با کسانی که اکنون در تلاش مستمر من، برای به دست آوردن زبانی برای فهم خود، حیاتی هستند. هر چند این دو شیوه می‌توانند هم‌پوشانی داشته باشند. خود تنها در شبکه‌هایی از مخاطبان می‌تواند وجود داشته باشد (۱۹۸۹، ص. ۳۶).

از همین رو، اصیل بودن به معنای خود بودن و وفق فهم خود عمل کردن، اساساً نمی‌تواند به «دیگری»، بی‌تفاوت باشد. به رأی تیلور، هر تفسیری از اصیل بودن باید جایی برای گشودگی نسبت به دیگری بگشاید. تفاسیر یک‌سویه و فردگرایانه از اصالت می‌تواند دچار آفاتی شود که راه را بر تعاملات اجتماعی سدّ نموده و نوعی از خودبسندگی را در افراد ایجاد کند. این نکته مبنایی باید در نقد و بررسی دیدگاه‌های مطرح در جامعه ما نیز مورد ملاحظه قرار گیرد.^۲

با شرح خوانش مختار پژوهش در باب اصیل بودن، در بخش بعد خواهیم کوشید تا نتیجه بسط این دیدگاه در زمینه یکی از محوری‌ترین ابعاد تربیت، یعنی معلم، را مورد توجه قرار دهیم.

طرحی از دلالت‌های تربیتی

پس از بیان دیدگاه مورد موجه پژوهش حاضر، اکنون کاربست این دیدگاه در توضیح جایگاه معلم اصیل مورد اشاره قرار خواهد گرفت. در حوزه تربیت به تبع حوزه فلسفی، مفهوم اصیل بودن جایگاه ویژه‌ای یافته است و پژوهش‌های متعددی بدین موضوع

^۱. self

۲. برای اشاره به یک نمونه، می‌توان از ملکیان نام برد که با جدیت بسیار موضوع اصیل بودن را مورد توجه قرار داده است (۱۳۹۸، ۱۳۹۷، ۱۳۸۱). به نظر می‌رسد، نقطه ضعف اساسی خوانش ملکیان از اصالت، کم توجهی به ابعاد اجتماعی اصالت است. دیدگاهی همچون دیدگاه او در جامعه ما، که در برخورداری از فرهنگ کار گروهی، انتقادپذیری و گفت‌وگو، نمره مناسبی نمی‌گیرد (فراسخواه، ۱۳۹۵، ص. ۲۱)، می‌تواند توالی فاسد بسیاری داشته باشد. هر فردی با صرف بیان اینکه من به خود «وفادار» هستم (ملکیان، ۱۳۸۱)، می‌تواند صرفاً دیدگاه‌های خویش را درست بیانگارد و براساس آن عمل کند و به توصیه‌های بعدی ملکیان، مبنی بر استفاده از «عمق فهم» دیگران واقعی نهد (ملکیان، ۱۳۹۸). در واقع، چنانچه وزنه‌ی اصالت در ابعاد فعال آن سنگین‌تر باشد، فروغلطیدن به دامان نسخه فرومایه اصالت ناگزیر به نظر می‌رسد.

اختصاص یافته است. تعلیم و تربیت اصیل، برنامه درسی اصیل، و دانش‌آموز اصیل، مفاهیمی هستند که از بسآمد قابل توجهی در حوزه فعالیت‌های تربیتی برخوردار گشته و مورد مذاقه قرار گرفته‌اند. پژوهش‌های تروبادی (۲۰۱۵)، سرید (۲۰۱۵)، دگنهرت^۱ (۲۰۱۰)، اسپلیتر (۲۰۰۹)، کاپرز و حاجی (۲۰۰۷)، رم^۲ و همکاران (۲۰۰۳)، پژوهش‌های متنوع نیومن^۳ از جمله نیومن و همکاران (۱۹۹۶)، نمونه‌ای از پژوهش‌هایی هستند که در سال‌های اخیر در این حوزه صورت گرفته است.

دیدگاه‌های به کار بسته شده در برخی از این پژوهش‌ها مورد نقد قرار گرفته و اشکالاتی در طرح آنها وارد شده است. برای نمونه، اسپلیتر (۲۰۰۹) دیدگاه نیومن و همکاران در بیان طرح تعلیم و تربیت اصیل را به دلیل عدم توجه به همه ابعاد تربیت اصیل مورد نقادی قرار داده است. پژوهشگرانی همچون سرید (۲۰۱۵) و اسپلیتر (۲۰۱۱) نیز کوشیده‌اند معیارهایی کلی در تبیین تربیت اصیل به دست دهند، ولی به‌طور مشخص نسبت به بیان دلالت‌های صریح یا ضمنی باور به این فضیلت اقدام نکرده‌اند. از همین رو، در ادامه، دلالت‌های باور به تربیت اصیل در تفسیر مورد قبول این پژوهش، در باب یکی از عناصر محوری تربیت یعنی معلم، مورد توجه قرار خواهد گرفت. نکته مهم در توجه به این دلالت‌ها این است که باید دیالکتیک میان این اصول مورد توجه قرار گیرد. بدین معنا که باید همه این دلالت‌ها به طور یک جا مورد توجه قرار گیرند و صرف به کار بستن یک یا چند مورد از این ویژگی‌ها، موجب شکل‌گیری صورت‌های نامطلوب اصالت خواهد شد. برای نمونه، معلم از یک‌سو باید به فهم خویش از موضوع، در کلاس درس وفادار باشد و صرف علاقه یا خواست متریبان و والدین نباید موجب تغییر باورهای او گردد. از سوی دیگر، وی باید به نیازها و نقدهای آنان، گشوده باشد و چنین دیالکتیکی موجب رویش و شکفتگی مربی و متربی خواهد بود.

معلم اصیل

به دست دادن روایت‌هایی یک دست و یک‌سویه از روابط میان معلم و شاگرد، به دلیل پیچیدگی و چندبُعدی بودن موضوع، غالباً به ساده انگاری خواهد انجامید. برای نمونه، بیان اینکه معلم باید از اقتدار کامل در کلاس درس برخوردار باشد، نکته‌ای درست است؛ ولی در

^۱. Degenhardt

^۲. Rahm

^۳. Newman

عین حال، چنانچه توجه به این اقتدار، چنان محوری شود که دانش آموز و نیازها و علایق آن مورد بی‌مهری قرار گیرند، زمینه انحراف جریان تربیت و لذا بی‌ثمری آن را فراهم خواهد آورد. از سوی دیگر، چنانچه توجه به دانش آموز و علایق آن، زمینه بی‌توجهی به اقتدار دانشی و بینشی معلم گردد، فضای تربیت را بی‌اثر و تهی از محتوا خواهد نمود.

با نظر به این معنا، دیدگاه چارلز تیلور که هر دو بُعد آفرینشی و تقلیدی اصیل بودن را مدنظر قرار داده است، برخلاف برخی دیدگاه‌های یک‌سویه که مورد اشاره قرار گرفت، زمینه با هم دیدن هر دو وجه و نیز برقراری دیالکتیک میان آن دو را فراهم خواهد آورد. این آمد و شد میان ابعاد فعال و منفعل اصیل بودن، امری است که صرفاً معلمان دقیق و خیره امکان تحقق آن را خواهند داشت. در ادامه، دلالت‌های باور به اصیل بودن یک معلم، با ابتدا به دیدگاه تیلور مورد اشاره خواهد گرفت.

الف) الزام به بُعد فعال اصیل بودن: معلم اصیل، به دانش و فهم خود از مسایل تکیه دارد. وی معلمی است که طرح درس او الزاماً براساس علاقه و خواست دانش‌آموزان و والدین و یا حتی مدیران مدارس نیست بلکه به ضرورت‌هایی که وی به عنوان یک معلم با آنها آشناست، توجه دارد و خواهد کوشید که مخاطبان خویش اعم از دانش‌آموزان، والدین و مسئولان مدرسه را نسبت به دیدگاه‌های خویش آشنا و متقاعد سازد. معلم اصیل، براساس تخصص و باورهای خویش، نسبت به طرح درس در کلاس مبادرت خواهد ورزید و فشارهای اجتماعی و مدیریتی، الزاماً منجر به تغییر رویه وی نخواهد شد. چنان معلمی، مبتنی بر تجارب و اندوخته‌های علمی و تخصصی خویش با چنین فشارهایی که بدون هرگونه مینا و منطق قابل دفاع، درصدد تحمیل روش‌ها و موضوعات خاصی در کلاس درس می‌باشند، خواهد ایستاد.

این دلالت، چالشی است بر دیدگاه‌هایی که جایگاه معلم را در حدّ یک تسهیل‌گر^۱ کاهش داده‌اند؛ به ویژه در آن خوانشی از این مفهوم که معلم تسهیل‌گر باید از دیدگاهی بی‌طرف^۲ برخوردار بوده و خود را واجد هیچ اقتداری^۳ در جهت‌دهی به جریان کلاس درس نبیند. در این تلقی، جایگاه معلم، از فردی که از اقتدار دانشی و بینشی برخوردار است و دانش و

^۱ facilitator

^۲ neutral

^۳ authority

تجربه را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد، به فردی تبدیل می‌شود که به علایق و پرسش‌های دانش‌آموزان جهت می‌دهد و یادگیری دانش‌آموزان را تسهیل می‌نماید (شوارز، ۲۰۰۵، صص. ۲۵-۲۸). به تعبیر بیستا^۲، در این دیدگاه، جریان تربیت که تدریس نقش اساسی در آن ایفا می‌کند، به یک جریان یک‌سویه و یادگیری محور^۳ بدل می‌گردد و معلم نقشی فرعی در کلاس درس می‌یابد (بیستا، ۲۰۱۳، صص. ۶۲-۶۸). در حالی که معلم اصیل، معلمی است که بعد فعال اصیل بودن را مورد توجه قرار خواهد داد.

ب) *الزام به بُعد منفعل اصیل بودن*: معلم اصیل، سخن خویش در باب هر موضوعی را سخن نهایی نخواهد دانست. او خود را در شبکه‌ای از مخاطبان (دانش‌آموزان، مسئولان مدارس، والدین، اقتضائات اجتماعی و غیره) می‌یابد که توش و توان علمی و روانی وی، نمی‌تواند خودبسنده بوده و راه را بر نظرات و انتقادات مخاطبان، مسدود نماید. چنین معلمی، آماده و حتی مشتاق به چالش کشیده شدن نظرگاه‌ها و آرای خویش می‌باشد. توجه به این دلالت، از یک‌سویه شدن جریان تربیت و بی‌توجهی به نیازها و دغدغه‌های دانش‌آموزان و حتی والدین آنها خواهد کاست و زمینه دست‌یابی به نقطه تعادل را فراهم خواهد آورد. البته روشن است که اشاره به این وجه از اصالت معلم، چنان که اشاره شد، به هیچ روی، به معنای نادیده گرفتن نقش خلاقانه و فعال وی در کلاس درس نیست.

به بیانی دیگر، التفات به این اصل، این دقیقه را به معلم یادآور می‌شود که مرجعیت دانشی و تخصصی موجود خود^۴ را با مرجعیت رسمی و قانونی^۵ اشتباه نگیرد (پیترز و وینچ^۶، ۱۹۶۷). در نوع اول، معلم به دلیل اینکه از دانش و تجربه بیشتری در آن زمینه برخوردار است، مرجع دانش‌آموزان و دیگر مخاطبان است و همین اقتدار دانشی و بینشی است که وی را در جایگاهی برتر قرار داده است. این در حالی است که در مرجعیت قانونی یا رسمی، او صرفاً به این دلیل که عنوان و جایگاه معلمی را دارد و این جایگاه رسمی تسلطی نسبی به وی بخشیده است، می‌تواند حتی بدون هرگونه دانش و تخصص، تقاضای توجه به آرا و دیدگاه‌های خویش را دارد. این دلالت، مرتبط با بُعد منفعل اصیل بودن است.

^۱ Schwarz

^۲ Biesta

^۳ Learnification

^۴ de facto authority

^۵ de jure authority

^۶ Peters & Winch

ج) *الزام به دیالکتیک معلم اصیل - دانش‌آموز اصیل*: معلم اصیل به دیالکتیک معلم اصیل - دانش‌آموز اصیل باور دارد. او باید بداند که اصیل بودن در ارتباط با دیگران اصیل معنا می‌یابد و نباید اصالت خود را برابر با خودشیفتگی و خودبسندگی بداند. چنانچه تفسیر معلم از اصالت خویش، خودشیفتگی و خودبسندگی باشد، مانع به رسمیت شناختن اصالت دانش‌آموزان خواهد شد. در واقع، معلم اصیل از آنجا که خودش فردی اصیل است و برای این فضیلت ارزش والایی قائل است، دانش‌آموزان را نیز اصیل می‌خواهد و برای خلاقیت آنها جا باز می‌کند و تجارب و فهم‌ها و دیدگاه‌های آنان را مورد توجه قرار می‌دهد.

توجه به این اصل، معلمان را از تفکر یک‌سویه در باب دانش‌آموزان خواهد رهانید و پیش‌انگاشت‌ها و قضاوت‌های نامنقح آنان را به چالش خواهد کشید. با التفات به آنچه بیان شد، آفرینش و خلاقیت، بخشی از ویژگی شخصیت‌های اصیل است و نظر به اینکه معلم، به افق‌های معنایی دیگر دانش‌آموزان گشوده است، معلم اصیل همواره آماده متعجب شدن است^۱ (پالما، ۲۰۱۴، ص. ۴۴) و برای دیدگاه‌های پیش‌بینی نشده و حتی عجیب دانش‌آموزان در ذهن و ضمیر خویش جایی باز نموده است. این دلالت، ناظر به دیدگاه تیلور در باب ایجاد زمینه اثرگذاری همزمان ابعاد فعال و منفعل اصیل بودن است.

تفاوت این دلالت با دلالت پیشین در این است که در دلالت پیشین، معلم با نگاه به خود و با فهم کاستی‌ها و محدودیت‌های شناختی، عاطفی و ارادی خویش - که هیچ فردی را گریز و گزیری از آن نیست - به این درک از خود و محدوده توانایی‌های خویش دست می‌یابد که وی نمی‌تواند اصیل بودن را در هیچ شکلی، مساوی با خودبسندگی و بی‌نیازی از دیگران تفسیر و تعبیر نماید. در واقع، در دلالت قبلی، نوعی نگاه به «خود» محور کار است. در حالی که در دلالت حاضر، معلم به دانش‌آموزان نظر دارد. او آماده شنیدن نقطه نظرها و آرای متفاوت دانش‌آموزان خویش بوده و آنان را همان‌گونه که هستند، خواهد پذیرفت. در اینجا نوعی نگاه به «دیگری» محور کار است.

د) *الزام به واقعیات اجتماعی*: معلم اصیل به واقعیات اجتماعی توجه خواهد کرد. گشودگی معلم به اندیشه دیگران، او را از غوطه‌ور شدن در تخیلات شخصی وارهانیده و به واقعیات پیوند می‌زند. درس باید با زندگی کودکان ربط واقعی داشته باشد و نباید غرق در

^۱ pull up short

انتزاعیات و دیدگاه‌های ایدئولوژیک نامطلوب باشد. برای این کار، معلم از نزدیک با مسائل دانش‌آموزان و امتیازات و کاستی‌های ذهنی و روانی و اجتماعی آنان آشنا می‌گردد و با نظر به واقعیت‌های اجتماعی، می‌کوشد تا به متریبان برای رشد همه‌جانبه یاری رساند. این بُعد نیز مرتبط با سویه منفعل اصالت است. در واقع، می‌توان گفت معلم نمی‌تواند با تکیه بر دیدگاه‌هایی که یکسره در پی آفرینش و خلاقیت هستند، نسبت به مسائل ملموس اجتماع بی‌تفاوت باقی بماند.^۱

تیلور در ضرورت توجه به «گشودگی به افق‌های معنی»، در تعریف اصیل بودن، همین نکته را مورد اشاره قرار داده است که انسان، خواه ناخواه، در ترکیب پیچیده‌ای از روابط و مسائل قرار گرفته است که لازمه معناداری هر نوع کنش انسان، توجه به آنهاست. برای نمونه، چنانچه معلمی که سال‌ها در مناطق مرفه شهر اقدام به تدریس نموده است، به منطقه‌ای فقیرنشین منتقل شود، مسئله فقر و کمبود امکانات و برخی عقب‌ماندگی‌های مرتبط با این کمبودها از واقعیاتی است که معلم اصیل نمی‌تواند نسبت بدان غفلت نماید. در نمونه‌ای دیگر، می‌توان به تفاوت‌های فرهنگی ایرانیان اشاره نمود. نظر به اینکه آموزش و پرورش در ایران، به صورت متمرکز می‌باشد و کمتر به تفاوت‌های فرهنگی، از جمله تفاوت‌های زبانی و فرهنگی مردمان مناطق مختلف ایران توجه لازم شده است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۹)، معلم اصیل نباید نسبت به این واقعیات تغافل ورزد. آموزش درس «فارسی» به یک دانش‌آموز اول دبستان در اصفهان بسیار متفاوت از تدریس همین درس در تبریز است؛ زیرا یک کودک اصفهانی، صورت مکتوب زبان روزمره خویش را می‌آموزد، ولی یک کودک تبریزی، زبان تکلمی به جز زبان فارسی دارد. عدم توجه به این افق‌های معنی یا الزامات اجتماعی، می‌تواند موجب بی‌ربط بودن و دور شدن تدریس معلم از واقعیات اجتماعی گردد. یکی از معلمان در تجربه خویش در روستاهای آذربایجان، به همین نکته اشاره نموده است که آموزش زبان فارسی به ترک‌زبانان آن منطقه بدون توجه به زبان مادری آنان، خصوصاً در سال‌های نخست تحصیل، کاری عبث و بی‌فایده است.

^۱ نیومن (۱۹۹۶) همین بیان را البته در زمینه‌ای دیگر مورد اشاره قرار داده است.

نتیجه‌گیری

اصالت مفهومی جذاب است که در فضای فکری و فرهنگی غرب به شکل وسیعی طرح و مورد پذیرش قرار گرفته است. طرح این اندیشه در محمل زایش این مفهوم، یعنی غرب، همراه با مخاطراتی بوده است که مورد اشاره قرار گرفت. بریدگی از دیگران و تکیه صرف بر مفاهیمی همچون «خودآفرینی»^۱ و اتکای به درک و فهم خویش، یکی از مخاطراتی است که می‌تواند زمینه خودبسندگی فردی و بی‌نیازی افراد جامعه از یکدیگر را فراهم کند. فضای فکری و فرهنگی کشور ما نیز متأثر از طرح این مفهوم بوده است. پژوهش حاضر، با خاطر نشان نمودن تفسیری قابل توجه از اصالت، امکان توجه و بازنگری در تفسیر این فضیلت را فراهم آورده و حوزه‌های رسمی و غیررسمی تعلیم و تربیت را مورد توجه قرار داد.

همچنین، نظر به اینکه معلم در رشد و تعالی تعلیم و تربیت جامعه از نقشی محوری و بی‌بدیل برخوردار است^۲، هرگونه تفسیر یک‌سویه و یک‌جانبه از معلم و شیوه‌های کنش‌گری وی می‌تواند تبعات خاص خویش را داشته باشد. در واقع، آنچه حائز اهمیت است، این است که توجه به استقلال و کنش‌گری و اصالت معلم، نباید منجر به نادیده گرفتن نقش‌های اجتماعی و پذیرندگی وی گردد. از همین‌رو، سیاست‌گذاران تربیتی و تصمیم‌گیران نظام آموزشی کشور باید فهم دقیقی از اصالت را مدنظر قرار دهند که عبارت است از پذیرش دیالکتیک میان گشودگی به آرای دیگران و اتکای به خویش.

به طور مشخص، با نظر به دلالت‌های اشاره شده، می‌توان نسبت به طراحی دوره‌هایی برای معلمان دست یازید. در این دوره‌ها می‌توان این دلالت‌ها را همچون مجموعه‌ای از راهبردها نگریست که برهم‌کنش آنها بر یکدیگر می‌تواند ترکیبی پیچیده در شخصیت معلم را رقم زند. همان‌گونه که تربیت امری ساده و خطی نیست و لازم است پیچیدگی آن لحاظ گردد (محمدی چابکی، ۱۳۹۴)، معلمی نیز بر همین منوال باید همچون امری پیچیده مورد ملاحظه قرار گیرد. در این دوره‌ها باید معلمان به طور عملی با شیوه ملاحظه ابعاد فعال و منفعل اصیل بودن و توجه به اصالت دانش‌آموز آشنا گردند و چگونگی جمع این ویژگی‌های

^۱ برای اشاره به نمونه‌ای از دیدگاه اندیشمندان پست‌مدرن در این باره بنگرید به دیدگاه رورتی در باقری (۱۳۸۶)، و دیدگاه فوکو در سجادی و عالی (۱۳۹۸).

^۲ به نظر می‌رسد اشاره به نقش محوری و اساسی معلم در تعلیم و تربیت، مورد پذیرش عام باشد. با این همه، برای نمونه، می‌توان به سالبرگ اشاره نمود که در تشریح علل موفقیت و انقلاب صورت گرفته در تعلیم و تربیت فنلاند، نقش معلمان را «محوری» دانسته است (۱۳۹۴، ص. ۹۲).

به ظاهر مقابل هم را تجربه نمایند. این در حالی است که با ملاحظه و بررسی سرفصل دروس نه رشته از رشته‌های مختلف آموزش معلمان (خاص دانشگاه فرهنگیان) مصوب جلسه ۸۶۹ مورخ ۱۳۹۴/۹/۲۸، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، توجه به این دوسویگی چنان که باید ملاحظه نمی‌گردد. برای نمونه، موضوع آموزش گفت‌وگو و گشودگی به آرای دیگران امری است که در این سرفصل‌ها چندان توجه جدی بدان نشده است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۹).

در این دوره‌ها، می‌توان به نمونه‌های عینی از معلمانی اشاره کرد که در عین داشتن مشی و نگاه خاص و برخورداری از دانش و بینش ویژه و متفاوت، و در کنار پرهیز توجه صرف به مقتضیات زمان، همزمان نیازها و محدودیت‌های فکری و فرهنگی دانش‌آموزان را نیز مورد توجه قرار می‌دهند. مربیانی همچون محمد بهمن‌بیگی می‌توانند به عنوان افرادی معرفی شوند که در معنای مورد نظر این پژوهش، از اصالت برخوردار بوده‌اند. این گونه افراد در عین برخورداری از دیدگاه و دانش خاص خویش، توانستند خود را با شرایط و محدودیت‌های خاص موقعیت‌هایی که با آن مواجه بودند، وفق داده و زمینه شکفتگی و رشد تربیتی دانش‌آموزان را فراهم آورند.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۶). نوعملگرایی و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- حبیب‌وند، ساسان (۱۳۹۷). از رنج تا رهایی: پرسش‌هایی مهم در خودشناسی. تهران: انتشارات سپید و سیاه.
- رابینز، مایک (۱۳۹۰). خودتان باشید، پنج اصل مهم برای اصیل بودن (حسین عسکری و امین خشخو، مترجمان). تهران: نشر دانش‌پرور.
- راجرز، کارل (۱۳۹۵). هنر انسان شدن؛ روان‌درمانی از دیدگاه یک درمانگر (مهین میلانی، مترجم). تهران: نشر نو.
- سالبرگ، پاسی (۱۳۹۴). درس‌های فنلاندی (آنچه دنیا می‌تواند از تغییرات آموزشی فنلاند بیاموزد). تهران: انتشارات مرآت.
- سجادیه، نرگس سادات؛ عالی، مرضیه (۱۳۹۸). نظام تربیت و خود: از آرمان تکوین خود اصیل تا واقعیتی بنام شبه خود. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۲)، ۵۱-۲۱.
- صالحی خلخالی، میلاد (۱۳۹۵). تحلیل شخصیت‌های داستانی مثنوی بر اساس اصول زندگی اصیل و عاریتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته زبان و ادبیات فارسی. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- کومبز، جerald آر.، روی، بی. دنیلز (۱۳۹۲). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی (خسرو باقری، مترجم). در ادموند سی. شورت (محمود مهرمحمدی و همکاران، مترجمان)، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (صص. ۶۵-۴۳). تهران: انتشارات سمت.
- گلومب، یاکوب (۱۳۹۶). در جستجوی اصالت و انسان اصیل: از کی‌یرگگار تا کامو (داود صدیقی، مترجم). تهران: نشر جامی.
- گیان، چارلز (۱۳۹۲). در جستجوی اصالت (آرش محمادولی، مترجم). تهران: نشر ققنوس.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). ما ایرانیان: زمینه‌کاوی تاریخی و اجتماعی خلقیات ایرانی. تهران: نشر نی.
- قاسمیان دستجردی، داریوش (۱۳۷۹). اصالت من. تهران: داریوش قاسمیان دستجردی.
- محمدی چابکی، رضا (۱۳۹۴). استلزام‌های تدوین نظریه تربیتی در پارادایم پیچیدگی: منظری هستی‌شناختی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۵(۱)، ۷۰-۴۷.
- مرادی، مصطفی؛ باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین و شمشیری، بابک (۱۳۹۹). بررسی هویت ایرانیان بر اساس ایده به‌رسمیت‌شناسی چارلز تیلور و دلالت‌های آن در حوزه تربیت. دوفصلنامه فلسفه تربیت. (در دست چاپ).
- ملکیان، مصطفی (۱۳۹۸). تجربه‌های زیستی، سخنرانی در دانشگاه کریک کاله ترکیه، قابل‌بازایی در آدرس اینترنتی: <http://t.me/mostafamalekian>
- ملکیان، مصطفی (۱۳۹۷). شأن اخلاقی زندگی اصیل. ماهنامه سپیده دانایی، ۱۱۵ و ۱۱۶، ۳۴-۵۱.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۸۱). زندگی اصیل و مطالبه دلیل. فصلنامه علمی پژوهشی متین، ۱۵ و ۱۶، ۲۲۹-۲۶۳.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۷۳). درسگفتار اگزیستانسیالیسم (سیدمحمدرضا غیائی کرمانی، گردآورنده). قم: نشر نهضت قم.
- Abbey, R. (۲۰۰۰). Charles Taylor. Princeton: Princeton University Press.
- Biesta, J. J. G. (۲۰۱۳). The Beautiful Risk of Education. London and New York: Routledge.
- Bonnett, M. & Cuypers, S. (۲۰۰۲). Autonomy and Authenticity in Education. In: Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. and Standish, P. (Eds.), The Blackwell Guide to the Philosophy of Education (pp. ۳۲۶-۳۴۰). Oxford: Blackwell.
- Cuypers, S. Haji, I. (۲۰۰۷). Authentic Education and Moral Responsibility, Journal of Theory of Applied Philosophy, ۲۴، ۷۸-۹۴.
- Degenhardt, M., A., B. (۲۰۱۰). Richard Peters and Valuing Authenticity. Journal of Philosophy of Education, ۴۳، ۲۰۹-۲۲۲.

- Flynn, T. (۲۰۰۶). *Existentialism: A Very Short Introduction*. London: Oxford University Press.
- Gallagher, S. (۲۰۱۳). A Pattern Theory of Self. *Journal of Frontiers in human Neuroscience*, ۷, ۱-۷.
- Guignon, C. (۲۰۰۴). *On being authentic*. London and New York: Routledge.
- Newmann, F., Marks, H. & Gamoran, A. (۱۹۹۶). Authentic Pedagogy and Student Performance, *American Journal of Education*, ۱۰۴, ۲۸۰-۳۱۲.
- Palma A., J. (۲۰۱۲). *Recognition of Diversity: Charles Taylor's Educational Thought*. A thesis submitted in conformity with the requirements, for the degree of Doctor of Philosophy, Department of Humanities, Social Sciences, and Social Justice Education. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Peters, R., S. & Winch, P. (۱۹۶۷). Authority. In A. Quinton (Ed.), *Political Philosophy* (pp. ۸۳-۱۱۱). USA: Oxford University Press.
- Rahm, J., & Miller, H., C., & Hartley, L., & Moore, J., C. (۲۰۰۳). The Value of an Emergent Notion of Authenticity: Examples from Two Student/Teacher-Scientist Partnership Programs, *Journal of research in Science Teaching*, ۴۰(۸), ۷۳۷-۷۵۶.
- Sarid, A. (۲۰۱۵). Reconciling Divisions in the Field of Authentic Education, *Journal of Philosophy of Education*, ۴۹, ۴۷۳-۴۸۹.
- Schwarz, R. (۲۰۰۵). Using Facilitative Skills in Different Roles, In R. Schwarz & A. Davidson (Eds.), *The Skilled Facilitator Fieldbook Coaches* (pp. ۲۷-۳۲). San Francisco: Jossey-Bass.
- Splitter, L. (۲۰۱۱). Identity, Citizenship and Moral Education. *Educational Philosophy and Theory*, ۴۳(۵), ۴۸۴-۵۰۵.
- Splitter, L. (۲۰۰۹). Authenticity and Constructivism in Education, *Journal of Studies in Philosophy and Education*, ۲۸, ۱۳۵-۱۵۱.
- Splitter, L. (۲۰۰۷). Do the Groups to Which I Belong Make Me, Me? *Journal of Theory and Research in Education*, ۵, ۲۶۱-۲۸۰.
- Taylor, C. (۲۰۰۳). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (۱۹۸۹). *Sources of the self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (۱۹۸۵). *Human Agency and Language: Philosophical Papers ۱*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trilling, L. (۱۹۷۲). *Sincerity and Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Trubody, B. (۲۰۱۵). Heidegger, Education and the 'Cult of the Authentic', *Journal of Philosophy of Education*, ۴۹, ۱۴-۳۱.

- Varga, S. (۲۰۱۲). Authenticity as an Ethical Ideal. London and New York: Routledge.

خودشناسی در نظریه حیات معقول علامه جعفری و دلالت‌های آن در تعیین عوامل، مراحل و اهداف تربیت^۱

هدایت سیاووشی^۲، ابوالفضل غفاری^۳، حسین باغلی^۴ و سیدجواد قندیلی^۵

چکیده

هدف این پژوهش تعیین عوامل اصلی، مراحل و اهداف تربیت مبتنی بر خودشناسی در نظریه حیات معقول علامه جعفری است. روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی و استنتاج قیاسی می‌باشد. پرسش‌های پژوهش عبارتند از: خودشناسی در نظریه حیات معقول علامه جعفری چه مفهوم و جایگاهی دارد؟ عوامل تربیتی مرتبط با خودشناسی، بر مبنای نظریه حیات معقول علامه جعفری کدامند؟ اهداف و مراحل مرتبط با خودشناسی، بر مبنای نظریه حیات معقول علامه جعفری کدامند؟ پرسش‌های اول و دوم با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و پرسش سوم با استفاده از روش استنتاج قیاسی بررسی و پاسخ داده شدند. بررسی‌ها نشان داد که آگاهی، فطرت، اختیار، عقلانیت و خود الهی عواملی هستند که در تربیت مبتنی بر خودشناسی در نظریه حیات معقول اهمیت دارند. بر این اساس، هدف بنیادی تربیت، کمال برین (قرب الهی) و اصول بنیادین آن، در سطح (۱)، حیات معقول و در سطح (۲)، خودشناسی هستند. مراحل سه‌گانه تربیت عبارت‌اند از: رهایی (خلاص)، آزادی (استخلاص) و اختیار (تفویض).

واژگان کلیدی: خودشناسی، حیات معقول، علامه جعفری، تربیت اسلامی، عوامل، مراحل، اهداف

^۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۱۴

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۲۸

^۲ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول): hedayat.106@gmail.com

^۳ استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد: ghaffari@um.ac.ir

^۴ استادیار پژوهشگاه مطالعات اسلامی، دانشگاه فردوسی مشهد: baghcoli@um.ac.ir

^۵ استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد: ghandili@um.ac.ir

مقدمه

ذیل عمل تربیتی می‌توان عناصر زیادی را در نظر گرفت. عوامل، اهداف، اصول، روش‌ها، فنون و مراحل تربیت از جمله این عناصر هستند (شکوهی، ۱۳۸۷؛ باقری، ۱۳۹۲). هر کدام از این عناصر جایگاه خاصی را در فرآیند تربیت بر عهده دارند؛ اما به نظر می‌آید که در میان این عناصر، عوامل، اهداف و بعضاً مراحل تربیت، ماهیت فلسفی‌تری نسبت به سایر عناصر دارند. بدین دلیل که عموماً نقطه ابتدایی هرگونه فعالیت تربیتی به عوامل و اهداف تربیتی و نقطه انتهایی یا اجرایی عمل تربیتی نیز به مراحل تربیت ختم می‌شود.

نکته قابل توجه این است که عوامل تربیت، می‌تواند به عنوان مبانی تربیت تلقی شده و بر سایر عناصر نیز تأثیری قابل توجه داشته باشد. چنان‌که از نظر سقراط، مبنای دانش حقیقی در ذهن فرد وجود دارد و می‌توان آن را به صحنه آگاهی آورد. لذا او طرح پرسش‌های موشکافانه یا همان گفت‌وگو را عامل اصلی در تربیت می‌دانست. بر این اساس، دیدگاه تربیتی وی به «گفت‌وگوی سقراطی» معروف است. مهم‌ترین عامل تربیت در این دیدگاه، خودشناسی است و معلم نقش مامای روان را دارد. (تیلور^۱، ۱۹۵۳). افلاطون نیز هم‌نظر با سقراط عقیده داشت که هر انسانی صاحب نفسی است که قبل از تولد در جهانی معنوی متشکل از ایده‌های کامل یا مُثل می‌زیسته است. به همین دلیل، او بر نظریه تذکار^۲ یا یادآوری تأکید داشت. همچنین، از نظر او، واقعیت تنها از راه عقل کشف می‌شود و استعدادهای عقلانی نیز مبنای تقسیم‌بندی افراد در جامعه ایده‌آل است و تربیت نیز در کنار استعداد عقلانی عامل مهمی می‌تواند باشد. دیدگاه تربیتی وی به «نخبه‌گرایی»^۳ معروف است. مهم‌ترین عوامل تربیت در این دیدگاه، استعدادهای ذاتی فرد، خانواده و دولت هستند. در اندیشه ارسطو، انسان موجودی خردورز است که می‌تواند به انتزاع عقلی پردازد و بر مبنای انتخاب، دست به ابتکار بزند. در دیدگاه ارسطو، مهم‌ترین عوامل تربیت، سرشت، خو و خرد هستند و با توجه به عدم غلبه عقلانیت در کودکی، نقش مهم عادت‌ها در کودکی اهمیت بیشتری دارد. بر این اساس، دیدگاه تربیتی وی به «تربیت منش»^۴ معروف

^۱ Taylor^۲ reminiscence^۳ elitism^۴ character education

است (گوتک، ۱۳۸۴). روسو^۱ از منظر طبیعت‌گرایی^۲ بین دو نوع عزت نفس^۳ در فرد، یعنی عشق ذاتی به هستی^۴ و غرور^۵ تمایز قائل می‌شود. بنابراین، هر دو عامل را تأثیرگذار می‌دانست؛ اما تربیت صحیح را فراهم کننده زمینه رشد عشق ذاتی به هستی می‌دانست. همچنین، از نظر روسو، طبیعت الهی عامل تعیین کننده تربیت است؛ چراکه این طبیعت اساساً نیک و یا دست‌کم، دست نخورده است. بنابراین، مهم‌ترین عامل تربیت در دیدگاه روسو، طبیعت است. بر این اساس، قوانین و اصول تربیت را باید از طبیعت استخراج کرد و نباید در کار طبیعت دخالت کرد و نباید آن را تغییر داد. لذا دیدگاه تربیتی وی به «تربیت منفی^۶» معروف است (گوتک، ۱۳۸۴).

کرکگور (۱۹۸۷) نیز از منظر وجودگرایی خداپاور^۷ از دل به دریا زدن^۸ صحبت می‌کند و بر درون‌نگری^۹ تأکید می‌کند. تکیه او بر آزادی مطلق و مسئولیت تامّ انسان در قبال انتخاب‌های خود است. بنابراین، می‌توان جهش ایمانی یا همان دل به دریا زدن را عامل تأثیرگذار تربیتی از منظر کرکگور دانست. سارتر^{۱۰} نیز در جبهه وجودگرایی ناخداپاور، با ابداع جمله «وجود بر ماهیت مقدم است»، اعتقاد داشت که انسان، نخست وجود دارد، به صورت ناخوانده در صحنه گیتی حضور می‌یابد و سپس معنی و ماهیت خود را می‌سازد (بناتار^{۱۱}، ۲۰۰۶). لذا سارتر نیز با کنار گذاشتن جهش ایمانی، هم‌نظر با کرکگور، عامل آزادی کامل در کنار مسئولیت را به عنوان عوامل تربیتی مورد توجه قرار می‌دهد.

با توجه به آنچه گذشت، ملاحظه می‌شود که عوامل متعدد و بعضاً متناقضی می‌تواند به عنوان عوامل تربیتی مورد توجه باشد. به نظر می‌رسد برای تعیین عوامل تأثیرگذار در تربیت باید به تعریف درستی از انسان رسیده باشیم. چراکه در هر نظام تربیتی، توصیف انسان

^۱ Rousseau

^۲ Naturalism

^۳ self steem

^۴ amour de soi

^۵ amour propre

^۶ negative education

^۷ Theistic Existentialism

^۸ leap of faith

^۹ introspection

^{۱۰} Sartre

^{۱۱} Benatar

به منزله سنگ بنای آن بوده و همه اجزای یک نظام تربیتی، اعم از مفاهیم، تمثیل‌ها، اهداف، اصول، روش‌ها و مراحل تربیت، به نحوی ناظر به وضع انسان است (باقری، ۱۳۸۶). برای دستیابی به این چگونگی، تأملی دوباره در سرشت وجودی و گوهر اصیل انسان، ضرورتی تردیدناپذیر است (فریدونی، ۱۳۹۱). این سرشت یا جوهر اصیل که از آن با عنوان «خود»^۱ یا «نفس» یاد می‌شود (محسنی، ۱۳۷۵)، نیاز به نوعی شناخت یا بازشناسی دارد که از آن با عنوان «خودشناسی» یاد می‌شود.

در مورد خودشناسی، رویکردها و منظرهای متفاوتی را می‌توان در تاریخ فلسفه رهیابی کرد؛ اما شروع اندیشه خودشناسانه در این تاریخ، به طور گسترده و تأثیرگذار عمدتاً توسط فلاسفه یونان باستان بوده است. به نظر می‌آید شناخت «خود» در ابتدا نوعی وظیفه اخلاقی تلقی می‌شده است. چنان‌که اولین کسی که در تاریخ فرهنگی بشری به «خودشناسی» دعوت کرد، سقراط بود. دو اصل بزرگ فلسفه سقراط این بود: «خود را بشناس» و «زندگی نیازموده ارزش زیستن ندارد». وقتی از اصل اول سقراط آغاز کنیم، به اصل دوم خواهیم رسید. همچنین، می‌توان خودشناسی را در معنای افلاطونی به معنای شناخت «خود متفاوت» یا «تفاوت‌های فردی» در نظر گرفت. افلاطون نظر بر این دارد که ماهیت همه انسان‌ها یکسان نیست. هر انسانی سهمی از وجود دارد که با سهم انسان‌های دیگر متفاوت است. از این‌رو، او بعضی افراد را بهتر از بعضی دیگر می‌داند. از نظر او، «بهره‌ای که افراد از وجود عام می‌برند، در مراتب مختلف کمال است. وجود عامی که مثال اعلای انسان و کمال مطلوب اوست، نسبت آن به تمام افراد یکسان است و تنها اوست که از وجود حقیقی برخوردار تواند بود». با این حال، ارسطو پایبند نظریه افلاطون نبود و تلقی او از خودشناسی، شناخت اشتراکات نوعی انسان بوده است. چنان‌که او ارتباط نفس و بدن را مانند گرایش ماده به صورت می‌دانست. در این نظریه، نفس صورت موجود زنده و بدن ماده آن است. تلقی او از انسانیت به گونه‌ای بود که افراد آن با اختلاف در اعراض، نه با تفاوت در صورت، از یکدیگر متمایز می‌شوند. به همین خاطر، او جمله کلیدی «خود را بشناس» سقراط را به جمله «انسان را بشناسید» تعدیل کرد (ژیلسون، ۱۳۶۶).

^۱ self

^۲ Jilson

با گذشت از دوران یونان باستان، از منظری متفاوت می‌توان خودشناسی را در میان فلاسفه وجودگرا^۱ مورد بررسی قرارداد. چراکه وجودگرایی مدعی احیای جایگاه و تعریف انسان است. چنانچه کرکگور به عنوان یک متفکر وجودگرای مذهبی، برای نخستین بار تمرکز را از عالم خارج، به فرد انسانی معطوف داشت. از نظر او، خود شدن، در روند فردیت حاصل می‌شود (کرکگور، ۱۹۸۷). منظور کرکگور تفرد و انزوا به معنای مدرن کلمه است و اراده از مؤلفه‌های مهم آن است؛ اما از نظر او، فرآیند شناخت خود مشمول قانون حقایق ذهنی می‌شود که هیچ معیاری خارج از ذهن برای ارزیابی آنها وجود ندارد (لیپیت^۲، ۲۰۱۳). یاسپرس^۳ نیز اعلام می‌کند «من» که همیشه «شناسا» است، هرگز ممکن نیست شناختنی یا مورد شناخت قرار گیرد. به عقیده یاسپرس، هستی آدمی هرگز ممکن نیست مانند سایر امور جهانی مورد شناسایی قرار گیرد. «خویشتن خویش» جنبه روانی- فیزیکی دارد که به لحاظ ماهیت در معرض تجربه و بخشی از دنیاست. او نام آن را «دازاین^۴» می‌گذارد. (هافمن^۵، ۱۹۵۷). از طرف دیگر، از نظر سارتر، مسئله مهم در بحث انسان‌شناسی، قابل تعریف نبودن انسان است. به گفته وی، قابل تعریف نبودن بشر تا زمانی است که انسان با اختیار خویش دست به عملی نزده باشد. این تعریف نیز تعریف فردی از افراد انسان می‌شود، نه تعریف کلی که شامل تمام انسان‌ها شود. حقیقت و ماهیت انسان با هر انتخابی تغییر می‌کند و این حالت تا پایان عمر او ادامه دارد. پس از نظر سارتر، انسان هیچ‌گاه قابل تعریف نیست، زیرا انسان حقیقت ثابتی ندارد که بتواند معرف او باشد. اما فیلسوفی که در مورد «خود» یا «من» تمامی برداشت‌های سنتی را کنار می‌گذارد، نیچه است. از نظر او، «من» یا «خود» به مثابه یک فاعل مستقل، ابداعی ناموجه است. در واقع، این من یا خود همان مجموعه افعال و کردارهای انسان است. نیچه معتقد است که ما «خود» معین و مشخصی نداریم. او به جای این گفتار قدیمی که «آدمی باید خود را بشناسد» این سخن را که «خود را اداره کن» جایگزین ساخت (تریگ، ۱۳۸۲).

^۱ Existential^۲ Lippitt^۳ Jaspers^۴ Dasein^۵ Hoffman

در کنار این رویکردها که خودشناسی را منوط به شناخت صرف فرد از خود و یا جامعه می‌کند و حتی بعضاً مورد انکار قرار می‌دهد، رویکرد ادیان و به خصوص دین اسلام به خودشناسی، آن را از یک شناخت صرفاً فردی یا اجتماعی و غیر قابل تعمیم متمایز می‌کند. براساس دیدگاه اسلام، آدمی دارای نوعی آفرینش و فطرت روانی خاص به خود است که او را از دیگر مخلوقات متمایز می‌سازد. این تفاوت که در توانایی‌ها، نیازها، اهداف و ویژگی‌های روانی او و تمام افراد انسانی به صورت مشترک وجود دارد، زمینه را برای رشد و تکامل آنها فراهم می‌کند (سلمانی کله، ۱۳۹۶). لذا نگاه اسلامی به مفهوم خود و خودشناسی، با لحاظ کردن عناصری همچون عقل، وجدان و فطرت از سایر نظریه‌ها که مورد توجه قرار گرفت، متمایز می‌شود.

بسیاری از فلاسفه و متفکرین اسلامی (همچون ابن‌سینا، غزالی و سهرودی) از دیرباز به دنبال تعیین معنا و چیستی نفس برآمدند و ندای «خود را بشناس» سر دادند (حاتمی اصل، ۱۳۹۶). در میان متفکران معاصر نیز بسیاری کسانی که این موضوع را مورد توجه قرار داده‌اند. محمدتقی جعفری در میان این متفکران جایگاه ویژه‌ای دارد؛ چراکه به طور ویژه بحث انسان‌شناسی و مباحث مرتبط با آن (از جمله خودشناسی) را در آثار خود به طور ویژه‌ای مورد توجه قرار داده است (یوسفی راد، ۱۳۹۴).

پژوهش‌های گوناگونی در زمینه دلالت‌های تربیتی اندیشه‌های علامه انجام شده است که از جمله آن می‌توان به پژوهش فرامرزی (۱۳۹۲) اشاره داشت که در زمینه تبیین تربیت اخلاقی از منظر علامه محمدتقی جعفری، انجام شده و به این نتیجه رسیده است که هدف غایی تربیت اخلاقی انتقال از حیات طبیعی محض به حیات معقول است. در میان اهداف نیز انتقال به مرحله عقلانیت زیربنایی‌ترین هدف بود. اصول تربیت اخلاقی نیز عبارتند از: تحقق حیات معقول، کرامت و حیثیت، انتقال ارزش‌ها، تعقل، توازن عقل و احساس. همچنین، چراغی (۱۳۹۰) با پژوهش در زمینه «بررسی تطبیقی آرای علامه جعفری و آیت‌الله جوادی آملی در خصوص حیات طیبه و جنبه‌های تربیتی آن» به این نتیجه رسید که علامه جعفری و آیت‌الله جوادی آملی انسان‌شناسی را راهگشای خداشناسی دانسته و معتقدند آدمی با حذف موانع و ایجاد هماهنگی بین «انسان آن چنان‌که هست» و «انسان آن چنان‌که باید» می‌تواند زمینه تحقق حیات طیبه و انسانی را فراهم سازد. براساس دیدگاه این دو متفکر، برخی از راهکارهای تربیتی پیشنهادی برای تحقق حیات طیبه عبارتند از: پرورش فطرت و روح حقیقت‌جو، تعدیل احساسات خام، پرورش خیرخواهی، تصعید احساسات بر

اساس عقل سلیم، هماهنگی بین عقل و دین، مراقبت اخلاقی از خود و خانواده، توجه به کرامت ذاتی، محوریت محبت و تواضع در حیات انسانی.

همچنین، پورمحمودی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان مقایسه تربیت عقلانی از منظر علامه جعفری و جان دیویی، به این نتیجه رسید که هدف نهایی تربیت عقلانی از دیدگاه علامه جعفری عبادت و بندگی خداست. اهداف واسطه‌ای تربیت عقلانی نیز شامل خودسازی، غلبه عقل بر هوای نفس و تبدیل احساسات خام به احساسات تصعید شده است. همچنین، علامه برای تربیت عقلانی اصل تعقل برین، اصل توازن عقل و احساس، اصل استمرار و یادگیری و اصل طهارت قلب را مطرح می‌کند. داستان پور (۱۳۸۶) نیز در پژوهش خود در زمینه دلالت‌های تربیتی مبانی انسان‌شناختی نظریه حیات معقول [علامه جعفری]، از عبادت و بندگی خداوند به عنوان هدف غایی و از شناخت خود و خودسازی به عنوان هدف واسطه‌ای تربیت یاد می‌کند. همچنین، داستان پور (۱۳۸۵) در پژوهش خود در زمینه دلالت‌های تربیتی تبیین معرفت‌شناختی نظریه حیات معقول [علامه جعفری]، از آگاهی به عنوان مؤلفه اصلی و اساسی حیات معقول یاد کرده و خودشناسی را به عنوان هدف واسطه‌ای تربیت معرفی کرده است.

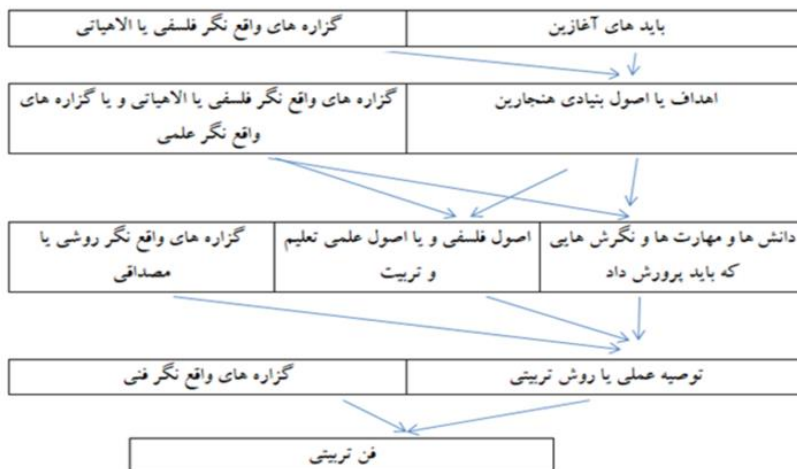
پژوهش‌های گوناگونی نیز در مورد خودشناسی از دیدگاه اسلام و اندیشمندان مسلمان و دلالت‌های آن برای تربیت انجام شده است که از میان آنها می‌توان به پژوهش حاتمی اصل (۱۳۹۶) در زمینه خودشناسی و تأثیر آن در فلسفه تربیت نزد علامه طباطبایی اشاره داشت که نقش کلیدی مفهوم خودشناسی در تربیت را تأثیر شگرف آن در خداشناسی دانسته است. فرهادی (۱۳۹۳) نیز در بررسی دیدگاه علامه جعفری در مورد خودشناسی، آن را به عنوان شناخت مختصات انسان در یک سیستم باز معرفی کرده و آن را به عنوان یک ضرورت برای هرگونه حرکت تکاملی برای انسان معرفی کرده است. وی غایت شناخت خود را استقرار حیات معقول یعنی عبادت پروردگار می‌داند. همچنین، فقیهی و رفیعی مقدم (۱۳۹۰) در زمینه بازتاب‌های تربیتی خودشناسی براساس بینش قرآنی، خودشناسی را راهی برای تقویت توانمندی‌های انسانی تلقی کرده‌اند. همچنین، در این پژوهش به آثار دیگر خودشناسی همچون شناخت هدف زندگی و انتخاب صحیح، خداشناسی، شکل‌گیری صحیح نظام فکری، ارتقای روابط همه‌جانبه، تسهیل حرکت به سوی کمال، ایجاد تحول درونی در فرد و ارائه جهت‌دهی عملکردی فرد به منظور رشد فطری اشاره شده است. اما آنچه پژوهش حاضر را متمایز می‌کند، لزوم توجه ویژه به خودشناسی، ذیل نظریه حیات

معقول در جهت به دست آوردن دلالت‌های تربیتی آن است. بر این اساس، پرسش‌های پژوهش عبارتند از:

خودشناسی در نظریه حیات معقول علامه جعفری چه مفهوم و جایگاهی دارد؟
عوامل تربیتی مرتبط با خودشناسی بر مبنای نظریه حیات معقول علامه جعفری کدامند؟
اهداف و مراحل تربیتی مرتبط با خودشناسی بر مبنای نظریه حیات معقول علامه جعفری کدامند؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر برای دستیابی به پاسخ پرسش‌های اول و دوم پژوهش، از روش توصیفی-تحلیلی^۱ استفاده شده است. توصیف تحلیلی یکی از انواع توصیف است که در مقابل توصیف تجربی قرار می‌گیرد و بیان خواص لازم شیء از طریق تحلیل منطقی به دست می‌آید (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۷). این روش برای ایضاح مفاهیمی از قبیل حیات معقول و خودشناسی مورد استفاده قرار گرفته است. تمرکز اصلی پژوهش‌گر در این بخش، معطوف به فهم دیدگاه‌های علامه است. همچنین، برای دستیابی به پاسخ پرسش سوم پژوهش از الگوی بازسازی شده فرانکنا^۲ بهره گرفته شده است.



شکل ۱- صورت بازسازی شده الگوی فرانکنا (نقل از باقری، ۱۳۸۹)

^۱ Descriptive-analytical

^۲ Pattern Rebuilt Frankna

حیات معقول

موضوع محوری در انسان‌شناسی علامه جعفری، نظریه حیات معقول است. حیات معقول که مفهوم اصلی و اساسی آن در فلسفه ابن‌سینا مورد توجه قرار گرفته است، به نوعی از زندگی اطلاق می‌شود که فرد در آن با آگاهی نسبت به ترکیب وجودی‌اش مرگ را ادامه حرکت کمالی خود دانسته و همیشه به دنبال کمال‌خواهی باشد و از هر چه موجب نقصان و زمینی شدن او می‌شود، دوری کند (ابن‌سینا، ۱۳۸۸). حیات معقول نزد علامه جعفری نیز به عنوان نوعی از حیات است که آگاهی وجه اصلی آن می‌باشد و اختیار و اراده انسانی در آن نقش برجسته‌ای دارد. تمام وجوه زندگی انسان، از جمله امور جبری و محدودیت‌هایی که گریزی از آنها در زندگی انسان وجود ندارد، در جهت دستیابی به هدف اصلی حیات که همان دستیابی به کمال برین (قرب الهی) است، به کار گرفته می‌شود (جعفری، ۱۳۹۲).

برای تبیین بیشتر مفهوم حیات معقول، می‌توان عناصر تشکیل دهنده آن را مورد توجه قرار داد. عنصر اول آگاهی است؛ «یعنی آگاهی به هدف‌ها و قوانین اساسی حیات؛ در واقع، حرکت ناآگاهانه، همان تمایل به لذت و دوری گزیدن از رنج و ناراحتی در زندگی است» (جعفری، ۱۳۹۰، ص. ۲۶۲). پس از آگاهی، خاصیت جبرگريزانه به عنوان عنصر دوم مورد نظر است. در واقع، منظور از جبرگريزی، «تنظیم نمودن و بهره‌مندی از نیروهای جبری و شبه‌جبری تکوینی زندگی، در مسیر هدف‌های تکاملی می‌باشد. تحقق این عنصر، وابسته به تحقق عنصر آگاهی است» (جعفری، ۱۳۹۰، ص. ۲۶۳). نسبییت عنصر سومی است که علامه مورد توجه قرار می‌دهد؛ به این معنی که در مسیر حیات معقول، هر مرحله‌ای که انسان به آن می‌رسد، هدف نهایی نیست؛ بلکه هدفی نسبی است یعنی در عین حال که هدف است اما نسبت به اهداف بالاتر از خود، جنبه وسیله‌ای دارد. لذا نباید انسان در آن مرحله نسبی توقف نماید؛ بلکه برای رسیدن به هدف نهایی و هدف اعلائی زندگی، باید آن اهداف تکاملی نسبی را مقدمه و وسیله قرار دهد و به آنها بسنده ننماید. (جعفری، ۱۳۹۲).

در نهایت، مهم‌ترین عنصری که می‌توان از آن با عنوان عنصر کمالی یاد کرد، شامل سه قسمت رهایی، آزادی و اختیار می‌باشد. «مقصود از رهایی، تنها منتفی شدن محدودیتی است که آدمی را در خود می‌فشارد. اعم از آنکه آن محدودیت، جسمانی یا روانی باشد». در زیر مرحله آزادی، فرد میان دو موقعیت رهایی از زنجیر گذشته و انتخاب راه بعدی می‌باشد. به عبارت دیگر، این مرحله عبارت است از «رها بودن از قید و زنجیر به اضافه داشتن توانایی

انتخاب یکی از راه‌هایی که در مقابل خود دارد». در نهایت، از نظر علامه، زیر مرحله اختیار «عبارت از نظارت و سلطه شخصیت به دو قطب مثبت و منفی کار برای بهره‌برداری از آزادی در راه وصول به خیر و رشد می‌باشد» (جعفری، ۱۳۷۹، صص. ۱۲۷-۱۲۲). در حقیقت، اختیار پدیده‌ای است که آزادی را به ثمر می‌رساند و نتیجه معقول به همراه دارد.

خودشناسی^۱

در بررسی عناصر حیات معقول، می‌توان گفت آگاهی در تمامی عناصر آن نقش داشته و به عنوان مهم‌ترین جزء حیات معقول تلقی می‌شود. به نظر می‌رسد اولین مرحله شناخت و آگاهی که برای شخصیت انسان حاصل می‌شود، همان شناخت خویشتن است. از نظر علامه، «در صورتی انسان می‌تواند چنین شناختی از خود داشته باشد که دارای جهان‌بینی الهی باشد. این گونه نگرش به خویشتن موجب این می‌شود که انسان بتواند تمام فعالیت‌های خود را در سلطه و نظارت اختیار در بیاورد» (جعفری، ۱۳۹۰، ص. ۱۸۹).

علامه، خود انسان را به سه قسم خود طبیعی، خود انسانی و خود انسانی-الهی تقسیم می‌کند. خود طبیعی با تمام جانداران مشترک است. «من» طبیعی انسان، با مقتضیات جسمانی بدن چنان نزدیک است که بتواند از عهده مدیریت بر آن برآید. آگاهی و معلومات و دریافت شده‌هایی که در استخدام «خود طبیعی» قرار گرفته‌اند، نمی‌توانند رهبری روح را به عهده بگیرند. بدان جهت که روان یا روح، حقیقتی تکامل‌یافته‌تر از «خود طبیعی» است (جعفری، ۱۳۸۶ ب).

از نظر علامه، خود انسانی، با نمودارشدن اصول و قوانین زندگی دسته جمعی انسان ایجاد می‌شود؛ لذا پس از آن که انسان بر اثر رشد روانی و تعالی روحی توانست از قید «من طبیعی» رها شود و به «من انسانی» منتقل شود، توجه به همه ارزش‌ها برای او مطرح می‌شود. در این مرتبه است که انسان از قوانین طبیعت و جبر به طور نسبی رها می‌شود (نصری، ۱۳۹۵). انسان با این «خود» می‌تواند خود طبیعی و فعالیت‌های گوناگون آن را کنترل کند (جعفری، ۱۳۷۰).

در خود انسانی-الهی نیز بر اثر رشد روانی و تعالی روحی، انسان می‌تواند به طور کامل از مادیات و قوانین طبیعت فاصله بگیرد و به طور مطلق و کامل از آنها رها شود، گام را فراتر

^۱ از نظر علامه، خودشناسی آگاهی به «هست»‌های وجود انسان است تا از طریق آن بتوان به سروسامان حیات مادی پرداخت و هم‌زمان مقهور آن واقع نشد. از همین رو، خودشناسی ابزاری برای دستیابی به غایت نهایی زندگی می‌باشد (جعفری، ۱۳۹۰).

نهاده و به «من انسانی-الهی» ارتقا یابد. در این مرحله، عوامل جبری نظیر تمایلات و هوا و هوس‌ها از بین می‌روند روح شکوفا می‌شود. مسیر و حرکت این من رو به بالاست. لذا استعدادهای مثبت وجودی خود را هدر نداده و به ارزیابی خویشتن می‌پردازد و درمی‌یابد که نمی‌توان تسلیم قوانین طبیعت و دیگر انسان‌ها شد (جعفری، ۱۳۶۲). این عرصه می‌تواند زنجیر خود انسانی را هم از دست و پای روح باز کند و بر همه مراحل که طی نموده مسلط شود. در این وادی است که آزادی با چهره ملکوتی‌اش هویدا می‌شود؛ زیرا همه گونه‌های «خود» از صحنه کنار می‌روند و به عبارتی بهتر، تأثیر و تحرکات آنها در پرتو نورافکن «خود انسانی-الهی» جلوه‌گر می‌شود (جعفری، ۱۳۸۶ الف). البته علامه گاه هویت دو «من» اخیر، یعنی «من انسانی» و «من انسانی-الهی»، را یکی می‌انگارد و در نتیجه به دو «من» معتقد می‌شود.

یکی از ملزومات خودشناسی در اندیشه علامه، فطرت است. فطرت در اندیشه علامه دارای مختصاتی است که می‌توان آن را بخش مهمی از تعریف «خود» انسان، دانست. چنان‌که مقصود علامه از فطرت، پاکی، خوبی و استعداد کمال نامحدود ذات نخستین انسان است. از نظر علامه، عناصر فطری وجود انسان، کاملاً با واقعیات و حقایق زندگی او در ارتباط بوده و از کودکی همراه انسان هستند؛ اما نکته‌ای که در این مورد وجود دارد این است که با وجود ارتباط امور فطری با واقعیات زندگی کودک، جامعه می‌تواند او را در معرض دگرگونی قرار داده و از فطرت اولیه‌اش دور کند (جعفری، ۱۳۸۶ ج). با اینکه فطرت مفهومی هم‌ردیف با «خود» در انسان دارد و شناخت آن به مثابه شناخت خود می‌تواند تلقی شود؛ اما وجدان مفهومی است که به نوعی با فعلیت بخشیدن به فطرت معنی پیدا می‌کند. به همین دلیل، از نظر علامه، وجدان در انسان علاوه بر اینکه عامل درونی عمل به بایستگی‌ها و شایستگی‌ها و دوری از نابایستگی‌ها و ناشایستگی‌ها است، در عین حال، عاملی برای شناخت موقعیت حقیقی انسان در جهان هستی است (جعفری، ۱۳۹۵). لذا می‌توان گفت آگاهی به شخصیت موجب شناخت انسان در جهان هستی شده و وجدان از حیث نقشی که در شناخت موقعیت انسان در جهان هستی دارد، می‌تواند مفهومی هم‌وزن با خودشناسی در نظر گرفته شود.

عوامل تربیتی

الف) آگاهی: آگاهی یا به معنای وسیع‌تر شناخت، نقش اساسی و مهمی را در چگونگی بروز رفتار آدمی ایفا می‌کند (معتمدین، ۱۳۸۳). در واقع، معنای اصلی آگاهی در نقطه

مخالف آن، یعنی ناآگاهی یا ندانستن نهفته است. به همین جهت، برخی علت مشکلات رفتاری انسان را ناآگاهی یا به عبارت دیگر، داشتن باورهای غیرواقعی یا غیرمنطقی می‌دانند (الیس و هارپر^۱، ۱۳۷۷).

منظور از آگاهی در اندیشه علامه، همان آگاهی به مبدأ و مقصد و مسیر است که به انسان کمک می‌کند تا به مرحله استقلال و ثبات هویت برسد و بتواند خود را از دیگران تفکیک نماید و آثار جریان اختیار را در خود احساس نموده و به ظهور برساند (جعفری، ۱۳۹۰ الف). از نظر علامه، ناآگاهی شامل محدوده‌ای از زندگی انسان‌ها می‌شود که صرفاً با دو کارکرد طبیعی حیات که عبارت از حرکت و انگیزش به سمت امور خوشایند و گریختن از احساسات ناخوشایند حیات طبیعی می‌باشد، به زندگی خود ادامه می‌دهند. لذا توجه صرف به آن، یک حیات وابسته برای انسان ایجاد می‌کند که در حقیقت ثبات و استقلال نداشته و آنچه را که به خود نسبت می‌دهد، در حقیقت بیرون از ذات اوست (جعفری، ۱۳۹۲).

در مورد مسئله آگاهی، رسالت نظام تربیت اسلامی این است که آن حالت بی‌خبری و حرکت بدون تأمل که متریبان در ابتدا نسبت به حیات طبیعی و بهره‌وری از آن وجود دارد، باید جای خود را به آگاهی بخشی و بیدار کردن اختیار متریبان در بهره‌مندی از حیات طبیعی بدهد. البته همان‌طور که اشاره شد همراه با هر نوع شناختی، نوعی از هیجان و حتی عمل نیز همراه است اما آنچه اهمیت دارد، این است که در نظام تربیتی حیات معقول شناخت نقش برجسته‌ای را دارد.

ب) فطرت: اصطلاح «فطرت» با در نظر گرفتن ریشه و شکل آن، بر «ویژگی‌ها و صفاتی که در اصل خلقت و آفرینش انسان وجود دارد» دلالت می‌کند. بدین ترتیب، امور فطری «اموری حقیقی و اصیلند که چه به طور بالقوه و چه به شکل بالفعل، در روح نهفته و کیفیت خود آن هستند و فرع و تابع گرایش و شناخت دیگری نیستند» (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۷، ص. ۲۰۲).

گرایش‌های فطری منبع و منشأ ارتباط انسان با خود می‌باشد (جعفری، ۱۳۷۷)؛ اما زمانی که انسان از دایره فطرت خود بیرون می‌رود، رابطه او با «خود» نیز صورت منفی پیدا می‌کند. چنین فردی از سرمایه‌ها و استعدادهای وجود خود در جهت ارضای خودخواهی‌ها استفاده

^۱. Ellis & Harper

می‌کند (جعفری، ۱۳۸۹). در حقیقت می‌توان گفت انسان برای اینکه به رابطه‌ای صحیح با خود برسد، باید نیکی و درستی را مسیر راه خود قرار دهد، این موجب ایجاد ارتباط با فطریاتش می‌شود و از این طریق می‌تواند خویشتن واقعی خود را نیز مورد شناسایی قرار دهد؛ اما اگر گرایش انسان به سمتی برود که بدی بر وجود او غلبه کند، رابطه او نیز با فطریات، یا دچار نوسان می‌شود و یا به طور کلی قطع خواهد شد. قطع ارتباط فرد با فطریات نیز به معنی ماندن و فرو رفتن فرد در «خود طبیعی» اوست که در نهایت نیز موجب فراموش کردن «خود انسانی» یا «فطرت» در فرد می‌شود.

طبق نظر علامه، نظام تربیت اسلامی با ابتنا به امور فطری می‌تواند در راستای «خودشناسی» گام بردارد و در واقع، بدون وجود فطرت، شناخت «خود» نیز در مفهومی که علامه مطرح کرده بی‌اثر است. همچنین، هر متری به صورت یقینی، از حقایق فطری بهره‌مند است. این حقایق با شناخت خداوند به معنی تمام خوبی‌ها شروع می‌شود. بنابراین تمام متریبیان براساس فطریات زندگی می‌کنند؛ هر چند بهره آن می‌تواند در بین افراد متفاوت باشد. به همین لحاظ ما در خودشناسی با گونه‌های متفاوتی از خود مواجه هستیم که در نهایت ویژگی‌های این خود در یک راستا لحاظ می‌شود.

ج) /اختیار: واژه اختیار از ماده خیر گرفته شده و به معنای برگزیدن و انتخاب امری است که فاعل آن را خیر می‌داند، بدون اینکه این انتخاب مقهور فشار و قهری دیگر قرار گرفته باشد (حسین زاده، ۱۳۹۳). این عنصر به نوعی مهم‌ترین عنصری است که در حیات معقول مورد توجه قرار گرفته است. لذا در تبیین مفهوم حیات معقول، غایت آن رسیدن به مرحله شکوفایی اختیار بیان شده است. از نظر علامه، اختیار همان کارکرد شخصیت است که بر فعالیت‌های آزادانه انسان نظارت دارد. علامه در بیان معنای اختیار چنین آورده است: «اختیار عبارت است از بهره‌برداری شخصیت از آزادی در رویانیدن عوامل عظمت‌ها و رشد انسان، هر اندازه که یک فرد و یا یک جامعه در بهره‌برداری از آزادی در راه اختیار پیشرفت داشته باشد به همان اندازه از حیات معقول بیشتر برخوردار است» (جعفری، ۱۳۹۰ الف). با پذیرش این مسئله که اختیار همان کارکرد شخصیت است، به این نکته پی می‌بریم که اختیار رابطه مستقیمی با شدت و ضعف شخصیت دارد (جعفری، ۱۳۷۰).

در رابطه با نقش اختیار در تربیت اسلامی می‌توان دو نکته را مدنظر قرارداد. نخست اینکه سعی و کوشش انسان سازنده وجود اوست. هر قدر عمل او آگاهانه‌تر و از روی اختیار و اشتیاق بیشتر باشد، بهتر و عمیق‌تر و نزدیک‌تر به مفهوم سعی است. از این‌رو، نقش و

سازندگی آن بر روی شخص بیشتر و ماندگارتر است. هیچ چیز به اندازه سعی انسان در شکل‌بخشی به شخصیت و سازندگی او نقش و تأثیر ندارد. بنابراین بیشترین عنایت و توجه مریبان باید به انگیزش اراده متریبان در جهت اهداف و ایده‌های مورد نظر معطوف گردد تا کار تربیت مطلوب و مورد نظر سامان پذیرد و اگر جز این باشد، تلاش‌های بیرونی و در مسیر خلاف میل و اراده درونی متریبان، به هر مقدار و میزانی که باشد، باز هم بی‌ثمر و یا کم‌ثمر خواهد بود (هاشمی، ۱۳۸۸). در نظام تربیتی مبتنی بر حیات معقول، اختیار از یک بُعد عامل تربیت و از بُعد دیگر هدف تربیت به حساب می‌آید. در واقع، تمام ثمره نظام تربیتی تربیت کردن فردی است که بتواند برای تمام تصمیمات و اعمالی که انجام می‌دهد، اختیار خود را به کار گرفته و از روی آگاهی و اراده کامل تصمیم بگیرد. اما از طرف دیگر، اختیار برای متربی آغاز راه تصمیم‌های درست است و در واقع، متربی وقتی به درجه اختیار و اراده می‌رسد، می‌توان روی تصمیمات و اعمالی که انجام می‌دهد، برنامه‌ریزی کرد و انتظارات تربیتی از متربی را بالا برد.

د) عقلانیت: در لغت، هم خود واژه عقل و هم واژه مقابل آن یعنی جهل، حاکی از آن هستند که عنصر اساسی در واژه عقل «بازداری» است؛ بازداری که برای تأمین سنجیدگی و پختگی لازم است. بازداری ویژگی‌هایی دارد که می‌توان ویژگی‌های خاصی را برای عقل‌ورزی در نظر گرفت. این ویژگی‌ها را در دو سطح شناخت و عمل می‌توان جداگانه مورد بررسی قرارداد (باقری، ۱۳۸۶). علامه جعفری در این زمینه می‌گوید: «شاید بعضی از مردم گمان کنند که مقصود ما از معقول همان تعقل نظری جزئی است که تاکنون مورد انتقاد شدید حکما و عرفای جهان شرق و غرب بوده است. ممکن است بعضی از متفکران خیال کنند که ما می‌خواهیم عقل‌گرایی مغرب زمین را برای به دست آوردن حیات معقول پیش بکشیم» (جعفری، ۱۳۹۲، ص. ۱۴۳). با توجه به تعریف علامه از عقل نظری و عملی می‌توان گفت عقل نظری با استفاده از داده‌هایی که از جهان درونی و بیرونی دریافت می‌کند، هدف خود در حیات را انتخاب کرده و وسیله‌های مناسب برای رسیدن به آن هدف را تشخیص می‌دهد اما حکمی درباره اینکه آیا این هدف و راه، شایسته و ارزشمند نیز هست، صادر نمی‌کند بلکه در این مورد عقل عملی به کمک عقل نظری آمده و با آگاهی بر ارزش‌ها و شایستگی‌های حیات، آنچه را که عقل نظری به دست آورده است را، در راه وصول به شایستگی‌ها و بایستگی‌ها به کار می‌بندد.

بنابراین، می‌توان گفت نظام تربیتی در راه عقلانی کردن متریبان علاوه بر اینکه باید هم‌زمان متوجه ابعاد نظری و عملی عقلانیت در هر دو سطح باشد، این نکته را نیز باید مورد توجه قرار دهد که عقلانیت تکمیل‌شده با دو وجه شناخت و عمل، نیاز به این دارد که علاوه بر امور زندگی طبیعی متریبان، در امور عالی و اهداف بالای زندگی متریبان نیز مورد توجه قرار گیرد. در واقع، عقلانیت مورد نظر در حیات معقول دو وجه دارد که می‌تواند خود را در شکل ۱ نشان دهد.



شکل ۱- چرخه عقلانیت (جعفری، ۱۳۹۲)

ه) خود الهی: بر اثر رشد روانی و تعالی روحی، آدمی از خود انسانی معمولی گام فراتر نهاده و به «خود انسانی-الهی» دست می‌یابد. در واقع، وقتی آدمی توانست به طور کامل از مادیات و قوانین طبیعت فاصله بگیرد و به طور مطلق و کامل از آنها رها شود، گام را فراتر نهاده و به «من انسانی-الهی» ارتقا می‌یابد و روح به شکوفایی خود می‌رسد و دیگر زمان و مکان در او تأثیر ندارد و لذا خداگونه می‌شود. در این مرحله، زنجیرها از دست و پای روح گشوده می‌شود و آزادی با چهره ملکوتی نمودار می‌شود؛ به بیان دیگر، عوامل جبری نظیر تمایلات و هوا و هوس‌ها از بین می‌روند و روح شکوفا می‌شود. مسیر و حرکت این من رو به بالا است. این من به خود نمی‌نگرد تا هویت رو به کمال خود را از دست بدهد. لذا هیچ واقعیت و اصلی را مافوق خود نمی‌پذیرد که برای وصول به آن حرکت کند. انسانی که از این خود برخوردار است، استعدادهای مثبت وجودی خود را هدر نداده و به ارزیابی خویشتن می‌پردازد و درمی‌یابد که با «خود» نمی‌توان شوخی کرد؛ یعنی خود را نمی‌توان تسلیم قوانین طبیعت و دیگر انسان‌ها نمود. چنین شخصی حیات خود را شوخی نمی‌انگارد و به بازی

نمی‌گیرد و همواره خیرخواه خویشتن است (جعفری، ۱۳۶۶). انسان با دارا بودن این «خود» از نظارت و تسلط بیشتری بر کارها برخوردار خواهد بود. لذا غایت نقطه کمالی برای خود این است که علاوه بر اینکه می‌تواند انگیزه‌های خودخواهانه را کنار بگذارد، می‌تواند در مسیری قرار گیرد که انگیزه‌های تمام رفتار و اعمال خود را در جهت غایت نهایی، یعنی خداوند بخواهد. در نظام تربیت اسلامی، توجه به خود انسانی-الهی می‌تواند مبین این نکته باشد که متریبان باید در سیر کمالی خود به گونه‌ای تربیت شوند که کم‌کم جلوه‌های خود طبیعی خود را جایگزین جلوه‌های خود انسانی و دیگرخواهی کرده و در این مسیر برای رفتارهای دیگرخواهانه خود انگیزه و نیتی جز خداوند نداشته باشند. البته دستیابی به این امر برای نظام تربیتی می‌تواند نقطه نهایی تلقی شود که شاید کمتر قابل دستیابی باشد. البته نظام تربیتی باید همیشه به مخاطبی که با آن مواجه است توجه داشته باشد؛ چنان که وقتی متریبان در دوره کودکی قرار دارند، از نظر رشد «خود» تا نقطه محدودی می‌توانند پیش بروند. در واقع، این انتظار می‌تواند در نوجوانی یا جوانی متفاوت باشد و این تفاوت از فردی به فردی دیگر نیز متفاوت است.

ترکیب عوامل: در مورد جای‌گشت و نقش هر کدام از این عوامل در فرآیند تربیتی مبتنی بر خودشناسی باید گفت که مفهوم «نفس» یا «خود» فراخ‌ترین مفهوم است؛ زیرا ناظر به حقیقت وجودی انسان بوده و دربرگیرنده شئون مختلف انسان است (باقری، ۱۳۸۶)؛ به طوری که سایر عوامل تربیتی ذکرشده در ارتباط با مفهوم نفس یا خود است که معنی و مفهوم پیدا می‌کنند. به نحوی که آگاهی نقطه شروع و شرط ورود به وادی شناخت خود یا خودشناسی است و اگر به وقوع نپیوندد، انسان کماکان به زندگی عادی و طبیعی خود که محصول ناآگاهی است، ادامه خواهد داد. فطرت نیز یکی از شئون نفس است؛ یعنی نفس به هنگام پدیدار شدن به عنوان حقیقت فرد انسانی، با معرفت نسبت به خدا به منزله ربّ خویش و کشش به سمت او همراه است. اراده و اختیار نیز شأنی از شئون نفس است و آدمی به واسطه آن منشأ تعیین خواسته‌های خویش است. عقل نیز شأنی از نفس است و عامل بازشناسی و راه‌یابی به حساب می‌آید (باقری، ۱۳۸۶). خود الهی نیز نقطه نهایی یا مقصد یا خاصیت اصلی نفس است. مقصود از شناخت خود، شناخت این قسمت از خود می‌باشد.

اهداف تربیت

مقصود از هدف تربیت، نتیجه‌ای است که با انجام دادن رفتارهای مشخص و برنامه‌ریزی شده، حصول آن از دیدگاه صاحب نظران و برنامه‌ریزان - و نه لزوماً از دیدگاه خود متعلمان و متریبیان - مطلوب است و همه رفتارها و فعالیت‌های تعلیمی و تربیتی یا دسته‌ای از آنها برای دستیابی به آن صورت گیرد (مصباح یزدی، ۱۳۹۰). همان‌طور که قبلاً توضیح داده شد، در این قسمت از روش استنتاج قیاسی استفاده شده است.

هدف بنیادی: کمال برین (قرب الهی)

باید آغازین: انسان باید زندگی (دنیوی و اخروی) خوبی داشته باشد.
گزاره واقع‌نگر فلسفی: دستیابی به کمال برین (قرب الهی) عامل سعادت زندگی دنیوی و اخروی است.

هدف بنیادی: برای داشتن زندگی خوب باید به کمال برین (قرب الهی) دست پیدا کنیم.
طبق تعریف، جهت اصلی و اساسی زندگی انسان «حیات معقول» است؛ اما در نهایت، این جهت باید به یک نقطه منتهی شود. این نقطه نهایی، کمال برین یا همان قرب الهی است. این مسئله واضح است که نظام تربیتی نیز در ورای تمام فعالیت‌هایی که انجام می‌دهد، باید این هدف کلان را مورد توجه قرار دهد؛ یعنی باید قواعد و معیارهایی در اجزای مختلف نظام تربیتی وجود داشته باشد تا تحقق این هدف را تضمین کند.

اصل بنیادی^۱ (سطح ۱): حیات معقول

باید آغازین: انسان باید زندگی (دنیوی و اخروی) خوبی داشته باشد.
گزاره واقع‌نگر فلسفی: حیات معقول عامل دستیابی به سعادت دنیوی و اخروی است.
اصل بنیادی: برای دستیابی به قرب الهی در تعلیم و تربیت باید طریقه حیات معقول به‌کار گرفته شود.

علامه جعفری با ارائه الگوی «حیات معقول» به عنوان هدف برتر نوع انسان، فلسفه زندگی او را انتقال از حیات طبیعی به حیات معقول می‌داند. لذا طبیعی است که در اندیشه

^۱ می‌توانیم از اصل بنیادی به عنوان معیاری نام ببریم که عامل تحقق هدف غایی بوده و در تمام عناصر و مراحل تربیتی حضور دارد. اصول بنیادی در الگوی بازسازی شده باقری هم‌ردیف با اهداف بنیادی در نظر گرفته شده و روش استنتاج آنها همانند هدف بنیادی است. از آنجا که در الگوی باقری جایگاه متفاوتی برای اهداف میانی وجود ندارد، حیات معقول در سطح ۱ و به عنوان هدف اصلی و خودشناسی در سطح ۲ و به عنوان هدف میانی در نظر گرفته شد.

علامه دستیابی به حیات معقول در جهت دستیابی به سعادت دنیا و آخرت، مهم‌ترین اصل نظام تربیتی نیز به حساب آید؛ به نحوی که تمام اجزای دیگر نظام تربیتی در رابطه با این هدف مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

اصل بنیادی (سطح ۲): خودشناسی

باید آغازین: انسان باید زندگی (دنیوی و اخروی) خوبی داشته باشد.
 گزاره واقع‌نگر فلسفی: خودشناسی عامل دستیابی به سعادت دنیوی و اخروی است.
 اصل بنیادی: برای دستیابی به قرب الهی در تعلیم و تربیت باید خودشناسی مورد توجه قرار بگیرد.

خودشناسی نیز یکی از اصول اساسی تربیت بعد از حیات معقول است و می‌توان آن را هم‌ردیف با حیات معقول دانست. آگاهی در نظام تربیتی می‌تواند وجوه گوناگون و متعددی داشته باشد. می‌توان گفت وجوه مختلف آگاهی برای انسان، با توجه به ارتباطات متعددی که با خود، دیگران، جهان هستی و خداوند دارد می‌تواند مورد توجه قرار بگیرد؛ اما آنچه برای تربیت اسلامی حائز اهمیت است، این است که در کنار آگاهی‌های مختلف، آگاهی به خود نباید مورد غفلت قرار گیرد.

مراحل تربیت اسلامی

مجموعه‌ای از فعالیت‌های تعلیم و تربیت که هر یک دامنه‌ای محدود دارند و مجموعاً از نظر زمانی در طول یکدیگر و مترتب بر هم در نظر گرفته می‌شوند و ناظر به شرایط و ویژگی‌های عادی و معمولی هستند را، «مراحل تعلیم و تربیت» می‌نامیم. با این تعریف، ساحت‌های تربیت و همچنین مراتب تربیت براساس ویژگی‌های اشخاص (غیرعادی) مانند تیزهوشان یا عقب‌ماندگان ذهنی، مراحل تعلیم و تربیت نامیده نمی‌شوند. طولی بودن مراحل تعلیم و تربیت نیز به این معناست که برای ورود به هر مرحله، گذر از مرحله قبل لازم است. همچنین، وقتی می‌گوییم تعلیم و تربیت مراحل دارد، به این معناست که باید این مراحل به ترتیب اجرا شوند. این مراحل با هر ملاکی تعیین شوند، می‌توان پرسید چرا باید این ترتیب میان مراحل مزبور رعایت شود؟ این بایستگی یا مربوط به رابطه واقعی این مراحل است و به این معناست که تحقق این مراحل جز با ترتیب مزبور قابل تحقق نیست و مثلاً محال است که «ب» پیش از «الف» تحقق یابد؛ یا بایستگی به معنای شایستگی است، یعنی تبعیت از این مراحل، شایسته و ارزشمند است (مصباح یزدی، ۱۳۹۰).

آنچه در مورد مراحل تربیت از دیدگاه علامه بیان می‌شود، عمدتاً ناظر به معیار بایستگی است. در مورد بایستگی مربوط به رابطه واقعی مراحل تعلیم و تربیت، صرف‌نظر از شرایط خاص بیرونی، مانند شرایط زمانی و مکانی و امکانات تعیین می‌شوند و به عبارت دیگر، در تعیین مراحل تعلیم و تربیت، فرض بر این است که شرایط و عوامل بیرونی تحقق هر یک از «الف» و «ب» فراهم است، ضمن اینکه شرایط خاص درونی نیز از بحث مراحل خارج است (مصباح یزدی، ۱۳۹۰). آنچه در ادامه راجع به مراحل تربیت در اندیشه علامه گفته می‌شود با نظر به نکات فوق تدوین شده است.

پیش از بحث مراحل، باید این نکته مورد توجه قرار گیرد که مسئله مراحل و منازل در امر تربیت، در نظریه علامه جعفری از حیث مبنا به عنصر اختیار برمی‌گردد. پیش‌تر در باب عنصر اختیار سخن گفتیم. اگر مقاصد تربیتی با توجه به این عنصر ربط داده شود، حاصل آن مراحل تربیت خواهد بود. در اهمیت مسئله مراحل همین بس که هر نظام تربیتی، بدون آن ناتمام و ناتوان خواهد بود. اهداف و اصول و حتی روش‌های تربیت، همه متوقف بر تعیین مراحل است. آنچه راه را در دست یافتن به اهداف هموار می‌کند و آنچه کلید بهره‌وری از اصول را به دست می‌دهد و آشکار می‌سازد که هر اصل و روشی را کجا باید وا گذاشت و کجا باید به کار بست، همان مراحل و منازل تربیت است (باقری، ۱۳۸۶).

مرحله نخست: رهایی (خلاص شدن)

رسالت نظام تربیتی در این مرحله این است که متربی را از محدودیت‌هایی مانند نیازهای اولیه که زمینه خلقت او هستند، رهایی بخشد. لازمه این رهایی بخشی توجه به نقش خود طبیعی می‌باشد. در واقع، گام نخست برای نظام تربیتی، برای حرکت به سمت شناخت خود این است که متربی را از اینکه دائماً در جاذبه نیازهای طبیعی خود باشد، رهایی بخشد. این رهایی‌بخشی، از یک طرف مربوط به آشنایی متربی با نقش و چیستی نیازهای اولیه است و از طرف دیگر، رها شدن از نیازهای خود طبیعی در انسان، با ارضای معقول و مشروع آنها صورت می‌گیرد. البته درباره نقش دوم، نظام تربیتی بیشتر می‌تواند بسترهای فکری و فرهنگی ارضای صحیح نیازها را فراهم کند.

منزلگاه این مرحله، در دوره سنی کودکی و حتی نوجوانی قرار دارد؛ چراکه اقتضای این دوره سنی را تا حد زیادی می‌توان محدودیت و وابستگی انسان به نیازهای اولیه دانست. این وابستگی و محدودیت نیز شامل مواردی می‌شود که فرد در داشتن یا نداشتن آنها نقشی نداشته است. بنابراین، گام اول در مراحل تربیت، براساس نظریه حیات معقول این

است که زمینه‌های جسمی و روحی که فرد را از قبل در احاطه خود قرار داده و ممکن است پای او را برای رشد و پیشرفت شخصیت ببندد، مورد توجه قرار دهد. البته همان‌طور که قبلاً گفته شد، ابعاد مادی حیات لازمه‌ای برای رشد و پیشرفت انسان بوده و بدون ارضای آنها متریبان نمی‌توانند گام در مراحل متعالی‌تر تربیت بگذارند.

مرحله دوم: آزادی (استخلاص)

در مرحله آزادی، تربیت از لحاظ برطرف کردن نیازها یا محدودیت‌های زمینه‌ای به خودکفایی رسیده است و علاوه بر آن که متریبان را از بند این محدودیت‌ها رها کرده، به فکر ارائه راهی است که متریبی می‌تواند با انتخاب آنها راه سعادت خود را در زندگی ببیماید. لذا در این مرحله توجه به نقش خود انسانی برای متریبان مطرح می‌شود. از آنجا که در این مرحله رها شدن از نیازهای اولیه از یک طرف و انتخاب عمل متریبی از طرف دیگر مطرح است، توجه به شاخصه‌های خود انسانی می‌تواند از اهمیت زیادی برخوردار باشد. به طور مثال، شاخصه‌هایی همچون عقلانیت عامّ و احساسات و عواطف به عنوان شاخصه‌های خود انسانی، زمینه‌های جهت‌دهی صحیح به آزادی انتخاب عمل متریبی را می‌تواند فراهم کند.

مهم‌ترین شاخصه نظام تربیتی در این مرحله، انعطافی است که باید در معرفی استعدادها و متفاوت متریبان داشته باشد. به عبارت دیگر، وظیفه نظام تربیتی در گام دوم تربیت این است که در معرفی استعدادها و گوناگون آنها نیز دست به سانسور نزند. البته قیدی که نظام تربیتی می‌تواند در معرفی استعدادها داشته باشد و تناقضی نیز ایجاد نمی‌کند، ارائه دیدگاهی کمال‌گرایانه و غایت‌نگرانه در ارضای هر استعداد است. به عبارت دیگر، وقتی کمال و غایت هر استعداد مورد توجه قرار گیرد، آنگاه انتخاب متریبان می‌تواند متفاوت باشد.

اهمیت این مرحله از تربیت این است که آزادی در وصول راه تربیت زمانی محقق می‌شود که متریبی در بند هیچ یک از محدودیت‌های زمینه‌ای و نیازهای مقدماتی خود نباشد و استعدادها و خود را بدون سانسور و با غایت متصور بشناسد. این مرحله زمانی آغاز می‌شود که متریبی دوران کودکی را که دورانی سراسر نیاز، وابستگی و جبر است، پشت سر گذاشته و وارد دوران نوجوانی و بلوغ شده باشد. البته صرف ورود به یک دوره سنی نمی‌تواند تضمین‌کننده آزاد شدن متریبی باشد بلکه این عملکرد نظام تربیتی در مرحله قبل است که تا حد زیادی معین می‌کند که فرد بتواند به مرحله آزادی دست یافته باشد.

مرحله سوم: اختیار (تفویض)

در مرحله اختیار، فرد علاوه بر اینکه از قید محدودیت‌هایش رها شده و از آزادی انتخاب برخوردار است، از این آزادی در جهت صحیح و به منظور دستیابی به هدف اعلای حیات که همان عبودیت است، استفاده می‌کند. بنابراین، در این مرحله توجه به ابعاد خود الهی از اهمیت برخوردار است. در واقع، مرحله اختیار موضع کمال انتخاب برای متربی است. در این مرحله دیگر بحث از نیازهای نخست خود طبیعی، یا انتخاب براساس الزامات عقلانی-عاطفی خود انسانی مطرح نیست، بلکه متربی به حدی از رشد دست یافته که بهترین انتخاب را مطابق با مقاصد کمالی خود انتخاب می‌کند. در واقع، در این مرحله با عمل و اقدام متربی روبرو خواهیم بود. عمل متربی در این مرحله، مبتنی بر ارزشی است که از راه شناخت پیچیدگی‌های وجودی خویش و شناخت استعدادها و کمال‌نگری به دست آورده است.

آنچه مهم‌ترین شاخصه رفتاری متربی در این مرحله می‌تواند باشد، نوع ارتباطی است که او با خود، دیگران، جهان هستی و خداوند برقرار می‌کند. به عبارت دیگر، آنچه می‌تواند تجلی رفتار یا اقدام متربی باشد، نوع ارتباط‌گیری او با عوامل گفته‌شده است. لذا در این مرحله بلوغ متربی در نوع ارتباطی است که شاخصه آن شناخت ارزش «خود» می‌باشد. این نگاه ارزشی در این مرحله، از بُعد ارتباط با «خود» شروع می‌شود و به سایر ابعاد نیز سرایت می‌کند.

نتیجه

هدف این پژوهش بررسی مفهوم خودشناسی در نظریه حیات معقول علامه جعفری و استنتاج دلالت‌های آن در تعیین عوامل اصلی، مراحل و اهداف تربیت بود. با تحلیل دیدگاه علامه، عوامل، اهداف و مراحل تربیتی مشخص گردید. بر این اساس، عوامل تربیتی عبارتند از: آگاهی، فطرت، اختیار، عقلانیت و خود الهی. آگاهی به عنوان مؤلفه اصلی و اساسی حیات معقول در پژوهش داستان‌پور (۱۳۸۵) مورد توجه قرار گرفته است؛ اما نکته در اینجا است که فراتر از آن، آگاهی در پژوهش حاضر به عنوان یک عامل تربیتی مورد توجه قرار گرفته است. فطرت نیز در پژوهش چراغی (۱۳۹۰) به عنوان یک راهکار تربیتی مبتنی بر حیات معقول و در پژوهش فقیهی و رفیعی مقدم (۱۳۹۰)، ارائه جهت‌دهی عملکردی فرد به منظور رشد فطری، یکی از آثار خودشناسی لحاظ شده است. در مورد عامل عقلانیت، فرامرزی (۱۳۹۲) انتقال به مرحله عقلانیت را زیربنایی‌ترین هدف دانسته و چراغی (۱۳۹۰) نیز

تصعید احساسات بر اساس عقل سلیم را یک راهکار تربیتی می‌داند. در مورد عامل خود الهی، حاتمی اصل (۱۳۹۶) تأثیر اصلی خودشناسی در تربیت را همان خدانشناسی می‌داند و این مسئله به واسطه عامل خود الهی تحقق می‌یابد.

همچنین، از نتایج دیگر پژوهش می‌توان به هدف بنیادی کمال برین (قرب الهی) و اصول بنیادی حیات معقول و خودشناسی اشاره داشت. در مورد کمال برین (قرب الهی) همان‌طور که گفته شد، حاتمی اصل (۱۳۹۶) نتیجه اصلی خودشناسی در تربیت را خدانشناسی می‌داند و خدانشناسی و قرب می‌توانند معنای یکسانی داشته باشند. البته طبق پژوهش پورمحمودی (۱۳۹۰) که عبادت را هدف نهایی تربیت عقلانی، و داستان‌پور (۱۳۸۶) که عبادت و بندگی را هدف غایی تربیت، و فرهادی (۱۳۹۳) که غایت شناخت خود را عبادت می‌دانند. در مورد نقش حیات معقول و خودشناسی به عنوان اصول بنیادین، داستان‌پور (۱۳۸۶)؛ (۱۳۸۵) نیز به نقش خودشناسی به عنوان هدف واسطه‌ای اشاره داشته است. در نهایت، لازم است به ذکر این نکته پرداخت که عمدتاً عوامل تربیتی بیان شده در جایگاهی که در پژوهش حاضر به کار رفته‌اند، جزء ابتکارات پژوهش حاضر می‌باشند. همچنین، مراحل تربیتی (شامل رهایی (خلاص)، آزادی (استخلاص)، اختیار (تفویض) برای نخستین بار در پژوهش حاضر مورد توجه قرار گرفته‌اند.

عوامل تربیتی	اهداف تربیتی	مراحل تربیتی
آگاهی	هدف بنیادی: کمال برین (قرب الهی)	مرحله ۱: رهایی (خلاص)
فطرت		
عقلانیت	اصل بنیادی (سطح ۱): حیات معقول	مرحله ۲: آزادی (استخلاص)
اختیار		
خود الهی	اصل بنیادی (سطح ۲): خودشناسی	مرحله ۳: اختیار (تفویض)

جدول ۱- دلالت‌های تربیت خودشناسی در اندیشه علامه جعفری

پیشنهادها

بر این اساس، پیشنهادهایی به شرح زیر برای نظام تربیتی اسلامی قابل طرح هستند:

- از یافته‌های این پژوهش در زمینه حرکت به سمت الگوی عملی تربیت مبتنی بر خودشناسی استفاده شود.

۲. براساس یافته‌های حوزه مراحل تربیت، در راستای دستیابی به سیاست‌گذاری مبتنی بر خودشناسی با توجه به سنین مختلف رشدی، در میان متربیان استفاده شده و اقتضائات سنی آنها در دستیابی به مراحل مختلف خودشناسی مورد توجه قرار گیرد.

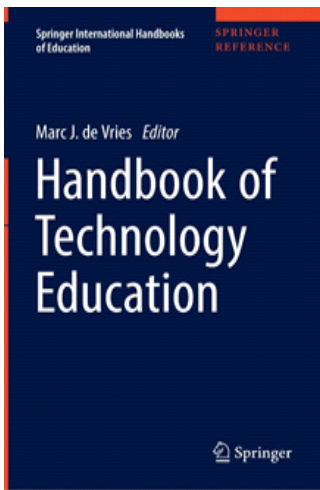
منابع

- ابن سینا (۱۳۸۸). مجموعه رسائل فارسی (م. شهبابی، ض. دری و م. م. فولادوند، مترجمان). قم: انتشارات آیت اشراق.
- الیسی، آ. و هارپر، ر. (۱۳۷۷). زندگی عاقلانه (م. فیروزبخت، مترجم). تهران: انتشارات رشد.
- باقری، خ. (۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد ۱). تهران: انتشارات مدرسه برهان.
- باقری، خ. و همکاران. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خ. (۱۳۹۲). آموزاندن «به» و آموختن «از» به: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۳(۲). ۵-۱۶.
- پورمحمودی، ع. (۱۳۹۰). مقایسه تربیت عقلانی از دیدگاه علامه جعفری و جان دیویی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- تریگ، ر. (۱۳۸۲). دیدگاه‌هایی درباره سرشت آدمی (جمعی از مترجمان، مترجمان) تهران: انتشارات علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۶۲). ترجمه و تفسیر نهج البلاغه (جلد ۱۲). تهران: دفتر نشر و فرهنگ اسلامی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۷۰). تفسیر و نقد و تحلیل مثنوی جلال‌الدین محمد بلخی (جلد ۴). تهران: اسلامی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۷۵). ترجمه و تفسیر نهج البلاغه (جلد ۱). تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۷۷). تفسیر و نقد و تحلیل مثنوی جلال‌الدین محمد بلخی (جلد ۳). تهران: اسلامی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۷۹). ترجمه و تفسیر نهج البلاغه (جلد ۵). تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۸۶ الف). آفرینش و انسان. تهران: موسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- جعفری، م. ت. (۱۳۸۶ ب). ترجمه و تفسیر نهج البلاغه (جلد ۱۷). تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- جعفری، م. ت. (۱۳۸۶ ج). شناخت انسان در تصعید حیات تکاملی. تهران: موسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- جعفری، م. ت. (۱۳۸۸). ارکان تعلیم و تربیت. تهران: موسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- جعفری، م. ت. (۱۳۸۹). ترجمه و تفسیر نهج البلاغه (جلد ۲). تهران: موسسه نشر و تنظیم آثار علامه جعفری.
- جعفری، م. ت. (۱۳۹۰). ترجمه و تفسیر نهج البلاغه (جلد ۸). تهران: موسسه نشر و تنظیم آثار علامه جعفری.
- جعفری، م. ت. (۱۳۹۲). حیات معقول. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار علامه جعفری.
- چراغی، ص. (۱۳۹۰). بررسی تطبیقی آراء علامه جعفری و آیت الله جوادی آملی در خصوص حیات طیبه و جنبه‌های تربیتی آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم قرآن و حدیث. تهران: دانشگاه الزهراء.
- حاتمی اصل، ز. (۱۳۹۶). خودشناسی و تاثیر آن در فلسفه تربیت نزد علامه محمد حسین طباطبایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد الهیات. رشته فلسفه و کلام اسلامی. موسسه آموزش عالی آل طه.
- حسین‌زاده، م. (۱۳۹۳). اراده آزاد از دیدگاه صدرالمألهین. فصلنامه حکمت معاصر پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ۱۵(۱). ۴۳-۶۳.
- داستان‌پور، ح. (۱۳۸۶). تبیین مبانی انسان شناختی نظریه حیات معقول علامه محمد تقی جعفری و دلالت‌های تربیتی آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- داستان‌پور، ط. (۱۳۸۵). تبیین معرفت شناختی نظریه حیات معقول علامه محمد تقی جعفری و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت (با تاکید بر اهداف، اصول و روشها). پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (۱۳۷۷). نقد و بررسی در ایزراییل شفلر، در باب استعداد آدمی. تهران: انتشارات سمت.
- ژیلسون، ا. (۱۳۶۶). روح فلسفه در قرون وسطی (ع. داوودی، مترجم). تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

- سلمانی کله، س. (۱۳۹۶). تأثیر خودپنداره بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با رویکردی بر خودشناسی از منظر اسلام. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی. ۳(۱/۲)، ۲۸-۳۶.
- شکوهی. غ. ح. (۱۳۸۷). تعلیم و تربیت و مراحل آن. مشهد: به نشر.
- فرامرز قراملکی، ا. (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات دینی. مشهد: انتشارات دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- فرامرزی، ا. (۱۳۹۲). تبیین تربیت اخلاقی از منظر علامه محمد تقی جعفری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش. اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- فهادی، ا. (۱۳۹۳). بررسی دیدگاه علامه جعفری در مورد خودشناسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه دین. تهران: دانشگاه تهران.
- فریدونی، ز. (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی مفهوم خود از دیدگاه روانشناسی انسان گرا و عرفان اسلامی و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه شیراز.
- فقیهی، ع. ن. و رفیعی مقدم، ف. (۱۳۹۰). خودشناسی و بازتاب‌های تربیتی آن بر اساس بینش قرآنی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی. ۳(۱)، ۲۶-۵.
- گوتک، ج. (۱۳۸۴). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی (محمد جعفر پاکسرشت، مترجم). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت).
- محسنی، ن. (۱۳۷۵). ادراک خود از کودکی تا بزرگسالی. تهران: انتشارات بعثت.
- مصباح یزدی، م. ت. (۱۳۹۰). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: انتشارات مدرسه.
- معتمدین، م. (۱۳۸۳). تأثیر آموزش راهبردهای مقابله با باورهای غیرمنطقی (بر اساس رویکرد شناختی) بر این باورها و رضایت زناشویی زوج‌های مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره خانواده بهزیستی اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره. اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- نصری، ع. (۱۳۹۵). تکاپوگر اندیشه‌ها (زندگی، آثار و اندیشه‌های استاد محمد تقی جعفری). تهران: انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- یوسفی راد، م. (۱۳۹۴). اعتدال در قلمرو نفس. فصلنامه آیین حکمت. ۲۴، ۱۹۹-۱۷۷.
- Benatar, D. (۲۰۰۶). *Better Never to Have Been: The Harm of Coming into Existence*. New York: Oxford University Press.
- Hoffman, K. (۱۹۵۷). *The Basic Concept of Jaspers Philosophy*, in P. A. Schilpp (Ed.), *The Philosophy of Karl Jaspers*, New York: Tudor Publishing Company.
- Kierkegaard, S. (۱۹۸۷). *Judge for Yourself!* (H. V. Hong & E. H. Hong, Trans.). Princeton: Princeton University Press.
- Lippitt, J. (۲۰۱۳) *Kierkegaard and the Problem of Self- Love*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, A. E. (۱۹۵۳). *Socrates*. New York: Anchor Press.

مرجع آموزش فناوری (Handbook of Technology Education)

دکتر سعید ضرغامی همراه^۲



مارک دفریس یکی از پژوهشگران حوزه آموزش فناوری است که به طور ویژه تلاش کرده است بر بنیاد یافته‌های مرتبط با فلسفه و اخلاق فناوری، دلالت‌هایی در آموزش فناوری ترسیم کند. او (۲۰۰۵) در کتابی با نام «تدریس درباره فناوری: فلسفه فناوری برای غیر فیلسوفان» که به فارسی نیز ترجمه شده است، چنین کاری را آغاز کرده است و اکنون با ویراستاری این کتاب مرجع که حدود هزار صفحه است، گام مهم دیگری در این راه برداشته است. دفریس این کتاب مرجع را در هشت بخش به این ترتیب سازمان داده است:

فلسفه فناوری و مهندسی، چشم‌اندازهای برنامه‌درسی، قلمروهای آموزش فناوری، یاددهی و یادگیری، آموزش معلم فناوری، ارزشیابی، مسائل اخلاقی و اجتماعی، و رسانه. در این نوشتار، دو بخش از این کتاب که به فلسفه آموزش فناوری مربوط است، یعنی بخش‌های اول و هفتم، معرفی می‌شوند.

بخش نخست: فلسفه فناوری و مهندسی

این بخش دربردارنده شش مقاله فلسفه فناوری و مهندسی (دکترز^۳ الف، ۲۰۱۸)، فلسفه فناوری: موضوع‌ها و مباحث (دفریس، ۲۰۱۸)، نمادولوژی (دکترز ب، ۲۰۱۸)، تدریس علم و

^۱. ویراستار: مارک دفردیس، گروه آموزش و ارتباط علم، دانشگاه فناوری دلفت، هلند (۲۰۱۸)

^۲. دانشیار دانشگاه خوارزمی

فناوری (پیت^۱، ۲۰۱۸)، از انتقاد تا نقد اجتماعی (پترینا^۲، ۲۰۱۸)، و دین و فناوری (شیک^۳، ۲۰۱۸) است.

دکرز در مقاله اول، با نگاهی تاریخی نشان می‌دهد آنچه امروزه آموزش فناوری می‌گوییم، برگرفته از رشته تحصیلی فنی است که پس از جنگ جهانی دوم، در قالب آموزش فنی و حرفه‌ای، برای دختران و پسرانی بود که نمی‌خواستند تحصیلات دانشگاهی داشته باشند بلکه پس از گرفتن دیپلم شغلی بر می‌گزیدند و با آنچه یاد گرفته بودند، به سر کار می‌رفتند. به باور او، آنچه در آموزش فنی و حرفه‌ای دیروز و چه بسا در آموزش فناوری امروز جایش خالی است، پرورش نگاه فلسفی و انتقادی فراگیرانی است که در این رشته تحصیل می‌کنند. البته دکرز نیز همچون گودمن^۴ (۱۹۷۰) روشن می‌کند که پدید آمدن حوزه آموزشی یکپارچه‌ای به نام آموزش علم، فناوری، مهندسی و ریاضی، که به اختصار اس تی ای ام خوانده می‌شود، به شرطی می‌تواند راهگشا باشد که با پرورش نگاه فلسفی و انتقادی همراه باشد.

گفتنی است نگاه فلسفی به فناوری به فیلسوفان یونان باستان مانند افلاطون و ارسطو باز می‌گردد. افلاطون فکر می‌کرد فناوری از طبیعت تقلید می‌کند و از این جهت شبیه طبیعت است. اگر افلاطون در زمان ما زندگی می‌کرد احتمالاً هواپیما را شاهد می‌آورد که با تقلید از پرواز پرنده‌گان ساخته شده است و شبیه پرنده است! در مقابل، ارسطو که به طور معمول در واکنش به استادش نظرات خود را طرح می‌کرد، طبیعت و فناوری را نه شبیه بلکه متفاوت می‌دانست. طبیعت اصول آفرینش و حرکت را در خود دارد و به تعبیر امروزی، نظامی خودمرجع و خودگردان است. در مقابل، فناوری خودگردان نیست و براساس علت‌های بیرونی که همان اهداف و رفتار انسانی است، پدید می‌آید. یکی خودآفرین است و دیگری دگر آفرین!

در مقاله دوم، دفریس نشان می‌دهد که گرچه فلسفیدن درباره فناوری، به یونان باستان باز می‌گردد ولی فلسفه فناوری به عنوان حوزه مطالعاتی دانشگاهی مشخص و مجزا، قدمتی حدود نیم قرن دارد. او با اشاره به برخی آثار مهم نیم قرن اخیر در این باره، رابطه بین فناوری و مهندسی را با علوم طبیعی توضیح می‌دهد و تفاوت آنها را با استفاده از

^۱ Pitt

^۲ Petrina

^۳ Cheek

^۴ Goodman

مفهوم «مدل سازی» روشن می‌کند و بر اهمیت توجه به بعد اخلاقی در فرآیند یادگیری فناوری می‌پردازد. به بیان دیگر، طراحی و مدل سازی همچون مشخصه ویژه فناوری نسبت به علم، نیازمند داوری‌های ارزشی و غیرخنثی است. با چنین نگاهی، سؤالات فلسفی در حوزه آموزش فناوری، اهمیتی بنیادی خواهد داشت.

در مقاله بعدی، دکرز از اصطلاح نمادولوژی دلوز و گوتاری^۱ برای نگاه به مفهوم سواد رسانه بهره می‌گیرد. او در فرآیند تدریس و یادگیری فناوری، از آموزش فراگیرمحور حمایت می‌کند. بر همین اساس، آموزش فناوری، فراگرفتن مهارت‌های فناورانه است و با چنین نگاهی، فناوری خودگردان و مستقل نیست و آموزش آن نیز دربردارنده شبکه به هم مرتبطی از گفتمان‌های اجتماعی، انتقادی، سیاسی، فرهنگی و فلسفی است که از طرفی ساخت انسان است و از طرف دیگر سازنده انسان!

در مقاله چهارم، یعنی تدریس علم و فناوری، پیت می‌پرسد چرا از نسبت و رابطه درس‌هایی که جداگانه تدریس می‌شوند، پرسش نمی‌کنیم؟ به باور او، درک فناوری در دنیای امروزی نیازمند درک ابعاد در هم تنیده تاریخی، فرهنگی، مذهبی و اجتماعی و تأثیر متقابل این ابعاد بر توسعه فناوری است. بر چنین زمینه‌ای، او برخی مسأله‌های امروزی تدریس فناوری را ارائه می‌دهد.

در مقاله پنجم، پترینا نشان می‌دهد چگونه نگرش نقادانه فراگیران درباره پروژه‌های طراحی که در مدرسه انجام می‌دهند، از مرزهای مدرسه فراتر می‌رود و مسائل اجتماعی را نیز در برمی‌گیرد. او به این پرسش فلسفی می‌پردازد که آیا نقدهایی که فراگیران در مدرسه و بر بنیاد تفکر درباره طراحی‌های خود در آموزش فناوری می‌آموزند، به آنها در پرورش روحیه نقادی در رویارویی با مسائل اجتماعی کمک می‌کند؟ روحیه نقادی در بردارنده عنصر اخلاقی است. برای نمونه، در فرآیند توسعه فناوری در جامعه، ما انسان‌ها با پرسش‌ها و دشواری‌های اخلاقی روبرو هستیم. دشواری‌های زیست‌محیطی، فمینیستی، زیست‌بومی و معنوی از جمله این چالش‌ها هستند. با چنین ابعاد گسترده‌ای است که به نظر پترینا، مدرسه در گذر از انتقاد در طراحی و مدلسازی به نقد اجتماعی، با پیچیدگی‌های زیادی روبرو است.

^۱ Deleuze & Guattari

سرانجام در مقاله ششم، شیک به رابطه متقابل و درازمدت دین و فناوری می‌پردازد. او با ارائه شواهدی که برخی از آنها حتی به عصر حجر باز می‌گردد، به رابطه و حتی یگانگی دین و فناوری اشاره می‌کند که گرچه در طول تاریخ شکننده بوده ولی به هر روی وجود داشته است. او بر این باور است که چنین رابطه‌ای برای آموزش فناوری پیامدهایی دارد. با توجه به نوع نگاه ما آدمیان، دین می‌تواند به پیشرفت فناوری کمک کند و یا مانع و دشمن آن شود. هم دین و هم فناوری داعیه حل مشکلات و بهبود شرایط انسان را دارند. هر دو نظریه‌ها و فعالیت‌های رو به رشدی را سبب شده‌اند و با فرهنگ، سیاست و فلسفه شبکه ارتباطی پیچیده‌ای را پدید آورده‌اند. شیک در مقاله خود فقدان چنین مباحثی در آموزش فناوری در مدارس را گوشزد می‌کند.

اکنون و پس از مروری بر شش مقاله بخش نخست که در مقاله دکرز (الف، ۲۰۱۸)، به هر یک از آنها اشاره‌ای شده بود به بخش هفتم می‌پردازیم.

بخش هفتم: مسائل اخلاقی و اجتماعی

بخش هفتم تحت عنوان «مسائل اخلاقی و اجتماعی» است. این بخش نیز شامل ۶ مقاله است: مسائل اجتماعی و اخلاقی در آموزش فناوری: مقدمه (کرل^۱، ۲۰۱۸)، بازاندیشی درباره تدریس فناوری: رویکردی تلفیقی در دانش بومی (گومبو^۲، ۲۰۱۸)، توسعه پایدار، عنصر تحولی تدریس و یادگیری در آموزش فناوری (پاولوا^۳، ۲۰۱۸)، همراهی صنعت در آموزش فناوری (گراب و ممس^۴، ۲۰۱۸)، اکوسیستم اجتماعی یادگیری مشارکتی از راه ارتباط و آموزش فناوری (فان‌درسندن، بایرام‌یاکوب و استیجن^۵، ۲۰۱۸)، و جنسیت و آموزش فناوری (نیرانن^۶، ۲۰۱۸).

کرل (۲۰۱۸) در مقاله نخست بخش هفتم اشاره می‌کند که در این بخش، به بسیاری از مسائل اجتماعی و اخلاقی پرداخته می‌شود که آموزش طراحی و فناوری ناگزیر به ملاحظه آنها است. در این میان، یکی از چالش‌های اصلی، چگونگی تلفیق چنین مسائلی در

^۱ Keirl

^۲ Gumbo

^۳ Pavlova

^۴ Graube & Mammes

^۵ Van der Sanden, Bayram-Jacobs & Stijnen

^۶ Niiranen

برنامه‌درسی آموزش طراحی و فناوری به شیوه‌های مناسب است، چرا که این برنامه به خودی خود نیز پرمحتوا و به تعبیری شلوغ است.

اما برنامه‌درسی آموزش طراحی و فناوری از آن رو که وعده بهبود وضعیت فردی، اجتماعی و حتی جهانی را می‌دهد، نیازمند رویارویی با چالش پیش‌گفته است. در همین راستا، به دو شیوه می‌توان با چنین مسائلی در برنامه‌درسی آموزش طراحی و فناوری روبرو شد: نخست، این مسائل در قالب موضوعاتی طرح شوند که امروزه آدمی با آنها دست به‌گریبان است. دوم، همچون مسائلی که از زمینه‌های دیگری برمی‌آیند، بدین معنا که آنها معلول مراجع و یا دیگر پدیده‌ها هستند.

در رویارویی نخست، فناوری‌ها در جهان ما به خودی خود مسائل بزرگ اجتماعی و اخلاقی را پدید می‌آورند، چرا که خود بخشی از زندگی ما هستند. چنان‌که هایدگر^۱ (۱۹۷۷) و نیز برخی پژوهشگران مانند دریفوس^۲ (۲۰۰۹) و ضرغامی همراه و دفریس (۲۰۱۸) استدلال کرده‌اند، فناوری به خودی خود خنثی نیست. این بدان معناست که فناوری در مقام یک پدیده تاریخی، فقط ابزاری خنثی نیست، بلکه در مقام پدیده‌ای تاریخی و انسانی، دارای ویژگی سیاسی، اجتماعی و اخلاقی است. برخی نظریه‌پردازان حامی این نگاه، پا را از این نیز فراتر گذاشته و برای نمونه از عاملیت فناوری سخن می‌گویند؛ بدین معنا که فناوری به خودی خود و از نظر اثرگذاری، همانند ما انسان‌ها عامل است با این تفاوت که فناوری عامل غیرانسانی است و آنچه در نهایت در جوامع فناورانه امروزی اتفاق می‌افتد، حاصل تعامل پیچیده عوامل انسانی و فناورانه در شبکه‌های در هم تنیده و پیچیده است. برای نمونه، آیدی^۳ (۱۹۹۰) فناوری را واسطه‌ای می‌بیند که بین آدمیان و جهان قرار می‌گیرد و به نگاه ما درباره جهان و تجربه آن از طرف ما شکل می‌دهد. چنین است که در جهان فناورانه، تجربه ما از جهان تجربه‌ای خنثی و خالص نیست، بلکه تجربه به‌واسطه و باواسطه فناوری است. با چنین نگاهی، جهان ما در واقع جهان فناورانه است و از همین رو است که کرل به نقل از آیدی (۲۰۰۶) اشاره می‌کند که اهداف طراحان و پدیدآورندگان فناوری، برون‌دادی که آنها قصد آن را داشته‌اند، تضمین نمی‌کند و بنابراین ممکن است نتیجه چیز دیگری از آب در بیاید و

^۱ Heidegger

^۲ Dreyfus

^۳ Ihde

این است وضع ما در جهان فناورانه امروزی. بدین ترتیب، حق داریم هر جا ردپایی از فناوری هست، نگران اخلاق و نیز شیوه زندگانی اجتماعی خود باشیم.

اما در رویارویی از نوع دوم، مسأله‌ها و دغدغه‌های اجتماعی و اخلاقی درباره فناوری، نه از خود فناوری بلکه از باورها و هنجارهای اجتماعی و یا نوع نگاه اخلاقی ما آدمیان به جهان برمی‌خیزد. جهان‌بینی و چارچوب‌های ارزشی متفاوت، داوری‌های ارزشی متفاوت درباره پدیده‌ها و از جمله فناوری را شکل می‌دهند و آنجا که سازهای اخلاقی مخالف نواخته می‌شوند، از فناوری نیز انتظاراتی ایفای نقش‌های متفاوتی داریم و اینجاست که دستاوردهای فناورانه به سبب ایفای نقش‌های مخالف با باور و ارزش‌ها ما، مسأله‌آفرین و چه بسا شرّ پنداشته می‌شوند.

اینجاست که می‌توانیم بفهمیم چگونه تغییر در زندگی ما، با خود چالش اجتماعی و نگرانی اخلاقی می‌آورد. وقتی فناوری‌های جدید جایگزین فناوری‌های پیشین می‌شوند و این جایگزینی، فرهنگ و شیوه زندگی ما را برای مثال با عمق بخشیدن به نابرابری اجتماعی، به چالش می‌کشد، آنگاه چه بسا فناوری را سرزنش می‌کنیم که چرا چنین نقش مخربی داشته است. چنین است که با پیدایش هر فناوری و در هر مرحله از پیدایش، از ایده گرفته تا طراحی، از ساخت گرفته تا چگونگی، زمان و چرایی استفاده، و تا پیامدهای استفاده از آن، همه و همه فرصت‌های آموزشی فراوانی برای پرسش و نقد اخلاقی و اجتماعی درباره فناوری را فراهم می‌کنند.

اکنون به این پرسش برمی‌گردیم که ما اهالی آموزش چگونه می‌توانیم چنین موضوع‌ها و مسأله‌هایی را در آموزش وارد کنیم؟ به نظر می‌رسد آموزش طراحی و فناوری در مقام یک موضوع یا رشته تحصیلی به تنهایی نمی‌تواند چنین بستری را برای جریان پر خروش این مسائل فراهم کند. از دگر سو، آموزش طراحی و فناوری نمی‌تواند در رویارویی با این سیلاب خانه برانداز، بی‌تفاوت باشد. چنین است که کرل (۲۰۱۸)، توجه ما را به این نکته جلب می‌کند که اگر آموزش طراحی و فناوری را فقط همانند درسی در برنامه‌درسی مدارس ببینیم آنگاه این موضوع درسی به سبب همه محدودیت‌هایش نمی‌تواند به مسائل و مشکلات پیش‌گفته بپردازد. از همین رو لازم است به آموزش فناوری و طراحی نه فقط همانند موضوع درسی تخصصی بلکه همچون رویکردی در آموزش رسمی و عمومی برای همه دانش‌آموزان و به‌نوعی همانند سواد فناورانه نگریسته شود. به سخن دیگر، چون مسائل و چالش‌های اجتماعی و اخلاقی برآمده از فناوری‌ها، هم آموزش طراحی و فناوری و هم جامعه در اندازه

بزرگ‌تر را دربردارند، پس سایر موضوع‌های درسی و نیز سایر ابعاد سواد می‌توانند به درک و یادگیری فراگیران درباره فناوری بیفزایند. چنین است که برنامه‌درسی در هم پیچیده و به هم مرتبط می‌تواند نقش طراحی و فناوری در جامعه فناورانه امروزی و چگونگی رویارویی ما با جامعه فناورانه را بیش از پیش روشن کند.

در ادامه، کرل (۲۰۱۸) به طور خلاصه به موضوعات ۵ مقاله بعدی بخش هفتم به ترتیب زیر اشاره می‌کند: گومبو (۲۰۱۸) در مقاله دوم بخش ۷، به مشکل الگوگیری نادرست نظام‌های دانش بومی از الگوهای آموزشی غرب اشاره و آنها را بررسی می‌کند. در فرآیند پیروی از نظام‌های آموزشی غرب در موضوع آموزش علم و فناوری، می‌بینیم که هم دانش فناورانه و هم روش‌های دستیابی به آن، از محتوای خود تهی شده و به انحراف کشیده می‌شوند. در این شرایط فرهنگ فناورانه و نیز شیوه‌های یادگیری آن، ارزش خود را از دست می‌دهند. گومبو با اشاره به پژوهش‌های بین‌المللی و نیز برخی برنامه‌های موفق آموزش طراحی و فناوری، چالش‌های فراروی مربیان طراحی و فناوری را نمایان می‌کند. به باور او، الگوی غربی برنامه‌درسی آموزش طراحی و فناوری تفکیکی با یادگیری بومی کل‌نگر هماهنگ نیست و در معنایی کلی‌تر جهانی شدن با شیوه‌های کل‌نگرانه در نقاط گوناگون جهان سازگار نیست. چنین است که گومبو از توان بالقوه پژوهشگران، معلمان و جوامعی سخن می‌گوید که با تلاش مشترک می‌توانند راهبردهای پداگوژیک برای دستیابی و اجرای الگوی برنامه‌درسی تلفیقی و کل‌نگر آموزش طراحی و فناوری ارائه دهند و بدین ترتیب سبب تغییر مثبت در نظام‌های دانش بومی شوند.

پاولوا (۲۰۱۸) نیز در مقاله سوم بخش ۷، برای پیشبرد اهداف شانزده‌گانه توسعه پایدار سازمان ملل متحد در سال ۲۰۱۵، رویکرد کل‌نگر و چند بعدی را برای آموزش طراحی و فناوری پیشنهاد می‌دهد. به باور او، کلید دستیابی به آینده پایدار جهانی، تغییر نگاه به ارزش‌ها است و این تغییر نگاه، مربیان طراحی و فناوری را نیز به چالش می‌کشد. او نه تنها بر ایده ثبات فنی از راه حل مسئله پایدار تأکید می‌کند بلکه تغییر نگاه به ارزش‌ها را نیز در آموزش طراحی و فناوری به گونه‌ای پیشنهاد می‌دهد که فراگیران را به شهروندان مسئول تبدیل می‌کند. او هم چنین استدلال می‌کند که زیست‌بوم اهمیت بنیادی دارد و از این رو آموزش طراحی و فناوری از کشوری به کشور دیگر متفاوت خواهد بود. چنین است که پاولوا با تأکید بر مفهوم توسعه پایدار به انبوهی از مسائل و مشکلات آموزشی اشاره می‌کند که در راه توسعه پایدار وجود دارد. در نهایت، او برنامه‌درسی آموزش طراحی و فناوری مسأله‌محور

را پیشنهاد می‌دهد و براین باور است که برنامه‌درسی آموزش طراحی و فناوری مدارس باید پیرامون مسأله توسعه پایدار سازمان یابد.

در مقاله چهارم بخش ۷ و در توصیف انقلاب صنعتی چهارم، گراب و نامش (۲۰۱۸) به ارتباط متقابل فزاینده میان تولید و فناوری اطلاعات و ارتباطات اشاره می‌کنند. ما در عصر دیجیتال شدن زندگی می‌کنیم و اثر آن بر طراحی و فناوری و جامعه به یک میزان گسترده است. چنین است که آموزش نیز می‌تواند به ما همچون عاملان و بازیگران نظام‌های اجتماعی و فناورانه چند بعدی بیاموزد که معنای چنین شرایطی چیست و در این میان آموزش طراحی و فناوری نیز نقش ویژه خود را دارد. بر چنین زمینه‌ای آنها به صنعت همچون نظامی پیچیده، مرجع اشتغال و نیز هویتی در حال تغییر نگریسته و بر این باورند که برای عقیم نماندن آموزش طراحی و فناوری باید ارتباط صنعت و مدارس تقویت شود. چنین ارتباطی برای همه بازیگران و عوامل اجتماعی، از فراگیران گرفته که باید خود را با نظام‌های فناورانه و اجتماعی پیچیده وفق دهند. برای برنامه‌درسی و مرتبط بودنش با چنین تحولاتی و نیز برای جامعه که خود را در معرض چنین تغییراتی می‌بیند، بنیادی و چه بسا حیاتی است.

فان‌درسندن، بایرام یاکوب و استینجن (۲۰۱۸) در مقاله پنجم، رابطه آموزش فناوری با ارتباط فناوری را توضیح می‌دهند. آنها از ارتباط پیچیده آدمیان و فناوری‌ها سخن گفته و در این میان نقش آموزش طراحی و فناوری در حمایت از یادگیری اجتماعی برای پیشبرد پژوهش و نوآوری را گوشزد می‌کنند. آنها استدلال می‌کنند برای اینکه پژوهش‌گران و متخصصان بتوانند برای رشد افراد جامعه و توسعه نوآوری‌های فناورانه همکاری مطلوب داشته باشند، به نگرش کل‌نگرانه برای آموزش طراحی و فناوری نیازمندیم. به باور آنها، نوآوری، یادگیری اجتماعی، اخلاق و ارتباط فناوری در پیوند چند جانبه با یادگیری، باورها و ایده‌های مشارکتی و جمعی است. آنها با اشاره به دو پروژه پژوهشی که چنین رویکرد کل‌نگرانه‌ای را دنبال کرده‌اند، نشان می‌دهند که این پروژه‌ها، نمونه‌های پروژه‌های تحولی هستند که مرزهای رایج میان رشته‌های آموزش و ارتباط فناوری را در هم می‌شکنند تا به پیشرفت اکوسیستم‌های یادگیری مشارکتی و جمعی کمک کنند.

سرانجام، نیرن (۲۰۱۸) در فصل ششم بخش ۷، به بررسی موضوع جنسیت در آموزش طراحی و فناوری پرداخته است که البته نسبت به دیگر موضوعات پیش‌گفته این بخش، مسئله جدیدی نیست و قدمتی طولانی دارد. نیرن با ارائه شواهدی از بازار کار فعلی طراحی

و فناوری نشان می‌دهد برخی نابرابری‌های جنسیتی در این بازار رفع شده است؛ گرچه چالش‌های زیادی نیز هنوز باقی است. او به راهبردهای غلبه بر شکاف جنسیتی در بازار طراحی و فناوری اشاره می‌کند که می‌تواند از سوی مدارس و معلمان در آموزش طراحی و فناوری پی گرفته شود. او بر این باور است که این راهبردها به شرطی مؤثرند که با تعهد اجتماعی و سیاسی بازیگران اجتماعی همراه باشند. چنین است که هم مدرسه و هم جامعه با هم نقش می‌آفرینند البته این بدان معنا نیست که نقش مربیان طراحی و فناوری بنیادی نیست. نیرن نشان می‌دهد نوع آرایش برنامه‌درسی، نگرش‌های معلم و راهبرد پداگوژیک مدرسه، نقش مهمی در برابری جنسیتی در حوزه طراحی و فناوری ایفا می‌کند و این مهم هنگامی تحقق می‌یابد که اصل حاکم در سواد فناورانه، خلاقیت و ابداع، پذیرش و احترام به تفاوت و تکثر فراگیران باشد.

منابع

- Dakers, J. (۲۰۱۸). Philosophy of technology and engineering. In M. J. de Vries (Ed). *Handbook of technology education* (pp. ۱۰۹-۱۲۴). Dordrecht: Springer.
- De Vries, M. J. (۲۰۰۵). *Teaching about technology: Philosophy of technology for nonphilosophers*. Dordrecht: Springer.
- De Vries, M. J. (Ed.). (۲۰۱۸). *Handbook of technology education*. Dordrecht: Springer.
- Dreyfus, H. (۲۰۰۹). *On the Internet: Thinking in action*. New York: Routledge.
- Heidegger, M. (۱۹۷۷). *The question concerning technology & other essays* (W. Lovitt, Trans.). New York: Harper Press.
- Ihde, D. (۱۹۹۰). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*. Bloomington: Indiana University Press.
- Keirl, S. (۲۰۱۸). Social and Ethical Issues in Technology Education: Section Introduction. In M. J. de Vries (Ed). *Handbook of technology education* (pp. ۸۰۳-۸۰۶). Dordrecht: Springer.
- Zarghami-Hamrah, S. & de Vries, M. J. (۲۰۱۸). Ubiquitous learning and massive communication in MOOCs: Revisiting the role of teaching as a praxis, *Ethics and education*, ۱۳(۳), ۳۷۰-۳۸۴.

چکیده‌های انگلیسی

Self-knowledge in Allameh Jafari's theory of rational life And its implications in determining the factors, stages and goals of education

Hedayat Siavashi ¹

Abulfazl ghaffari ²

Hossein Baghgoli ³

Syed Jawad Qandili ⁴

Abstract

The purpose of this study is to determine the main factors, stages, and goals of self-knowledge-based education in Allameh Jafari's theory of rational life. The method of the present study is descriptive-analytical and deductive inference. What is the meaning and position of these research questions that self-knowledge has in Allameh Jafari's theory of rational life? And what are the educational factors related to self-knowledge, based on Allameh Jafari's theory of rational life? Using the descriptive-analytical method, and the question of what are the goals and stages related to self-knowledge, based on Allameh Jafari's theory of rational life, was investigated and answered using the deductive inference method. Studies have shown that consciousness, nature, agency, rationality, and the divine self are factors that are important in self-knowledge education in the theory of rational life; Accordingly, the basic goal of education is perfection (nearness to God) and its basic principles are at level 1: rational life and at level 2: self-knowledge; And the three stages of training are liberation (liberation), freedom (redemption) and authority (delegation).

Keywords: self-knowledge; Reasonable Life; Allameh Jafari; Islamic Education.

¹ PhD student of philosophy of education, Ferdowsi university of mashhad(corresponding author); hedayat.107@gmail.com

² Assistant professor of philosophy of education, Faculty Member of Ferdowsi university of mashhad; ghaffari@um.ac.ir

³ Assistant Professor of Islamic Studies Research Institute, Ferdowsi University of Mashhad; baghgoli@um.ac.ir

⁴ Assistant Professor, Faculty of Educational Sciences, Ferdows University of Mashhad; ghandili@um.ac.ir

Taylor's reading of authenticity and its implications for the definition of an authentic teacher

Mostafa Moradi¹

Abstract

Authenticity is a concept with a broad background in modern culture, the introduction of which is relatively new in the intellectual and cultural space of our country. During this time, some books and articles on this concept have been translated and sometimes written. There are several readings of this concept. It can be considered individualistic and collectivist reading as two important readings in its philosophical background. The aim of the present study is, first, to describe Charles Taylor's reading as a justified reading of the phenomenon of originality, which considers both individual and social dimensions of authenticity. The research method in the part of expression and analyzing of concepts is conceptual analysis, and in drawing the implications, will be practical inference. At the end of this research, the implications of Taylor's reading of authenticity in defining one of the pillars of education, i.e. the authentic teacher, are mentioned. The implications are "involving in the active form of authenticity", "involving in the passive form of authenticity", "involving in the dialectic of authentic teacher - authentic student" and "involving in social realities".

Keywords: Authenticity; Taylor; Teacher, Individualism, Collectivism

¹ PhD in philosophy of Education, University of Tehran, m.moradi^է^^է@gmail.com

A Comparative Study of Educational Metaphor of Journey in Islamic and Humanism Mysticism

Reza Mohammadi Chaboki¹

Fatimeh Vojdani²

Fatemeh Sadat Bitarafan³

Abstract

The present study aims to explain the educational metaphor of the journey and its educational implications by a comparative study of two valuable educational works of "The Conference of the Birds" and "The Magic Mountain". Therefore, to achieve the research objectives, the methods of progressive inference method, and also the four-step comparative method are used and the findings of this study, in three main steps, include the analysis of the educational metaphor of the journey in "The Conference of the Birds" and "The Magic Mountain" from the perspective of seven intermediate mapping maps, including travelers or travelers, travel planners, travel destinations, travel stages, luggage, Routing and travel requirements, travel strategy, and also trips), the deduction of educational implications (principles and methods of education) in the two books, as well as the comparison of the previous two steps. Accordingly, the results of the research indicate that the educational metaphor of the journey, based on the selective basis for it, in which two bases of Islamic mysticism and humanist mysticism are introduced, are two separate paths for education that are defined by The abundance of commonality between these two paths is thought to be different for them; among them, the commonality of these two can be exemplified by the step-by-step process, the freedom and the ability to interpret and interrogate in traveler (student), and The distinction between these two can also be the place or origin of the cognition of human beings and their different ends, one that is infinite and divine, and the other is limited to the human soul.

Keywords: Educational Metaphor of Journey; The Conference of the Birds; The Magic Mountain; Islamic Mysticism; Humanism Mysticism.

¹: Assistant professor at Shahid Beheshti University (corresponding author); rbrahy@gmail.com

²: Assistant Professor of the Department of Theology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran; F_vojdani@sbu.ac.ir

³: PhD Students at University of Tehran; fatemehbitarafan@yahoo.com

The Model of Deontological Moral Education with Emphasis on Undesirable Behaviors in Kant's View (the Preventive Model)

Shahnaz Shahriari Neisiani¹

Reza Ali norouzi²

Abstract

This study aims to develop a preventive model of deontological moral education with an emphasis on undesirable behaviors in Kant's view. The methods used are descriptive-analytical and inferential methods based on Frankena's reconstructed model. According to the results, regarding the two categories of virtue tasks in Kant's view, namely, one's perfect duties towards himself/herself and imperfect duties (one's imperfect duties towards oneself and duties of virtue towards others), three types of undesirable behavior were identified in this view: behaviors violating one's perfect duties towards oneself, behaviors violating one's imperfect duties towards others, and abandonment of virtue that would lead to vice. Prevention as a dimension of moral education in the expanse of undesirable behaviors in Kant's system of moral education also has its principles and particular strategies. In such a manner that the two principles of respect for one's dignity and respect for the dignity of others, which are derived from the principles of rationality and the end of being human in one's self, constitute the principles governing strategies to prevent the initial emergence of undesirable behaviors. These strategies, which are educational strategies, for all three types of undesirable behavior, consisting of the two main strategies of forming a good character and caring for and reinforcing the character, which plays an important role in achieving Kant's goal of moral education, which is to have maximum moral virtue. Also, the connection of these strategies with the fundamentals and principles in the preventive model are specified.

Keywords: Kant; Deontological Ethics; Undesirable Behaviors; Moral Education; Preventive Model.

¹ Ph.D Student of Philosophy of Education of University of Isfahan. shahriari¹³⁹⁹.phe@gmail.com

² Associate Professor of Philosophy of Education of University of Isfahan (Corresponding Author).

r.norouzi@edu.ui.ac.ir

Exploring and Criticizing Childhood images in Act of Iranian Preschool Curriculum

Narges Sadat Sajjadih¹

Rezvan Asami²

Ebrahim Talaei³

Abstract

This paper aims to deduct the concept of childhood presumed in the "Guide of the curriculum and educational and training activities of preschool" document and criticize it. For this purpose, hidden childhood images supposed in this document was explored. Then, these images were criticized. While in internal critique, inconsistencies were explained, in external critique, these images were examined from the view of Islamic theory of action. The method of inferring childhood images was transcendental analysis and content analysis. Also, whereas the internal critique has done was conceptual structure evaluation, the external critique has done by constant comparative analysis. After examining the document, seven childhood images were inferred: the child as an organism, the child as a mechanism, the child as the capital, the child as a pre-adult person, and the child as a potentially innocent person. The most important incompatibility that was found in the document emerged between the child as an organism and the child as a mechanism. In the external critique, the childhood images in Islamic Theory of Action were listed as "child as a pseudo-agent" and "child as a wildflower which relies on a caretaker". Our findings showed that the curriculum framework does not consider due attention to the young age of the plant and its dependence on the caretaker. Furthermore, the image of child as machine wasn't considered acceptable for humans, whether children or adults.

Keywords: childhood presumed; in Islamic Theory of Action; Iranian preschool curriculum.

¹: Assistant Professor, Department of Philosophy of Education, University of Tehran, Sajjadih@ut.ac.ir

²: PhD student in Philosophy of Education, University of Tehran, (Corresponding Author), r.asami89@gmail.com

³: Faculty member of department of education Tarbiat Modares University, Ebrahim.talaei@gmail.com

A Reflection on the Critical Themes about Hegelian Education with Regard to *Phenomenology of Spirit*

Saeed Azadmanesh¹
Khosrow Bagheri Noaparast²
Meysam Sefidkhosh³

Abstract

The aim of this study is to review the critical themes on Hegelian education based on the concept of education in Hegelian Phenomenology. For this purpose, this research has reviewed the critiques of Hegelian education by Conceptual Analysis method. "Normative education with emphasis on both teaching and learning poles" and "Rejecting the absolute freedom in education", are among the strengths reviewed. Education in Hegel's Phenomenology is based on the interaction of two poles of teaching and learning in order to achieve the desirable educational aims. Therefore the absolute/ negative freedom of individuals for respect to norms and educational values gives its place to positive freedom. "Totalitarianism in education" and "Ambiguity on freedom in childhood education", are two weaknesses in Hegel's education that have critically been reviewed. With this interpretation that totalitarianism in education does not only mean ignoring the other, but also the wisdom in Hegel is intertwined with the idea of the other and it develops by this interaction with others. However, the concept of freedom in childhood for recognizing the totality of the wisdom requires a reconstructive interpretation of Hegelian education.

Keywords: Education; Hegel's Phenomenology; Bildung; Freedom; Teleology.

¹: PhD in Philosophy of Education, University of Tehran ,(Corresponding Author),

²: Professor in Philosophy of Education, University of Tehran

³: Assistant Professor in Philosophy, Shahid Beheshti University

Contents

Editorial	۳
<i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
Original Articles	
A Reflection on the Critical Themes about Hegelian Education with Regard to Phenomenology of Spirit	۵
<i>Saeed zadmaneshm;Khosrow Bagheri Noaparast;Meysam Sefidkhosh</i>	
Exploring and Criticizing Childhood images in Act of Iranian Preschool Curriculum	۲۹
<i>Narges Sadat Sajjadih;Rezvan Asami;Ebrahim Talae</i>	
The Model of Deontological Moral Education with Emphasis on Undesirable Behaviors in Kant's View (the Preventive Model)	۵۳
<i>Shahnaz Shahriari Neisiani;Reza Ali norouzi</i>	
A Comparative Study of Educational Metaphor of Journey in Islamic and Humanism Mysticism	۸۱
<i>Reza Mohammadi Chaboki;Fatimeh Vojdani;Fateme Sadat Bitarafan</i>	
Taylor's reading of authenticity and its implications for the definition of an authentic teacher	۱۰۵
<i>Mostafa Moradi</i>	
Self-knowledge in Allameh Jafari's theory of rational life And its implications in determining the factors, stages and goals of education	۱۲۷
<i>Hedayat Siavashi;Abulfazl ghaffari;Hossein Baghgoli;Syed Jawad Qandili</i>	

Editorial Board

[Khosrow Bagheri Noaparast](#)

Professor at University of Tehran

[Tayebeh Tavasoli](#)

Assistant Professor at University of Qom

[Seyed Mahdi Sajjadi](#)

Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

[Mohammad Reza Sharafi Jam](#)

Assistant Professor at University of Tehran

[Bakhtiar Shabani Varaki](#)

Professor at Ferdowsi University of Mashhad

[Alireza Sadeqzadeh Qamsary](#)

Associate Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

[Masoud Safaei Moghaddam](#)

Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

[Saeid Zarghami-Hamrah](#)

Associate Professor at Kharazmi University of Tehran

[Yahya Ghaedi](#)

Associate Professor at Kharazmi University of Tehran

[Seyed Mansour Marashi](#)

Associate Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

[Mohammad Hassan Mirzamohammadi](#)

Associate Professor at Shahed University of Tehran

[Akbar Rahnama](#)

Associate Professor at Shahed University of Tehran



Publisher: Philosophy of Education Society of Iran

License Number: ۲۳۲۷۴

ISSN: ۲۰۳۸-۲۸۰۲

Manager-in-Charge: Mohsen Imani, Ph. D

Editor-in-Chief: Khosrow Bagheri Noaparast, Ph. D

Managing Editor: Tayyebeh Tavassoli, Ph. D

Assistant: Fahimeh Nezamul-Islami

Editor: Reza Mohammadi Chaboki Ph. D

Address: Office of PESI, 1st Floor, faculty of psychology and education of Tehran university, Kardan St., AaleAhmad St., Tehran, P.O. Box: ۱۴۴۰۹۸۳۸۶۱.

Tel/Fax: ۰۲۱-۸۸۹۲۸۰۲۱

Website: <http://pesi.saminattech.ir>

E-mail: pesi.anjoman@gmail.com

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

Philosophy of Education

Volume 4, Issue 1, Spring & Summer 2020 — ISSN: 2538-2802